

Antonio Elizio Pazeto

Universidade Brasileira e Udesc

projeto, autonomia e gestão

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Dilmar Baretta

Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho

Vice-Reitor

Marilha dos Santos

Pró-Reitor de Administração

Márcio Metzner

Pró-Reitor de Planejamento

Nerio Amboni

Pró-Reitor de Ensino

Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Letícia Sequinatto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Editora Udesc

Marcia Silveira Kroeff

Coordenadora

Conselho Editorial

Marcia Silveira Kroeff – **Presidente**

Alexandre Magno de Paula Dias – **Cesfi**

Fernanda Simões Vieira Guimarães Torres – **Cefid**

Giovanni Lemos de Mello – **Ceres**

Janine Kniess – **CCT**

Monique Vandresen – **Ceart**

Nílson Ribeiro Modro – **Ceplan**

Rafael Tezza – **Esag**

Renan Thiago Campestrini – **Ceavi**

Rosana Amora Ascari – **Ceo**

Roselaine Ripa – **Cead**

Sílvia Maria Fávero Arend – **Faed**

Veraldo Liesenberg – **Cav**

Editora Udesc

Fone: (48) 3664-8100

E-mail: editora@udesc.br

<http://www.udesc.br/editorauniversitaria>

Antonio Elizio Pazeto

**Universidade
Brasileira
e Udesc**
projeto, autonomia e gestão

**Florianópolis
2020**

 EDITORA
UDESC

Projeto Gráfico/Capa

Mauro Tortato

U58 Universidade Brasileira e Udesc: projeto, autonomia e gestão / Antonio Elizio Pazeto. – Florianópolis: Udesc, 2020.
190 p. : 21cm.

Inclui Referências.
ISBN: 978-65-9904-744-2
ISBN-e: 978-65-9904-743-5

1. Universidades e faculdades –Brasil. 2. Reforma universitária. 3. Gestão Pública. I. Pazeto, Antonio Elizio. II. Udesc.

CDD: 378.15530981 – 20. ed

A meus pais que não tiveram oportunidade de estudar, mas tiveram a sabedoria de apoiar a construção da primeira escola na comunidade rural onde me alfabetizei, e acreditar que a educação faz a diferença.

A minha esposa Ida e nossos filhos Flávio e Márcio que vêm me acompanhando na jornada universitária desde meus primeiros passos.

HOMENAGEM ESPECIAL

Meu reconhecimento ao dedicado e competente Professor Domingos Bratti (*in memoriam*) – o primeiro dentre tantos que merecem aplausos por ter encaminhado minha formação – pela abertura de portas para as primeiras letras, para a universidade e o mundo.

AGRADECIMENTO

Aos Professores Silvestre Heerdt, Guerino Bebber, Francisco Gabriel Heidemann, Juares da Silva Thiesen, Wilson Schuelter e Isaac Ferreira pelas críticas e sugestões.

Nenhuma instituição sobrevive muito tempo, se não for capaz de reformar-se, adaptar-se a cada instante às exigências do seu tempo, mantendo-se fiel ao seu papel histórico.

Jacques Verger

A arte é a estrela da investigação científica.

John Eccles

Sumário

Prefácio	13
Motivação Introdutória	15
1. Dimensão Instrumental e Substantiva das Organizações.....	19
2. Por que nos instituímos	26
3. Universidade como instituição social	35
4. Concepções e modelos da universidade contemporânea	43
Modelo Napoleônico	45
Modelo Humboldtiano	48
Modelo Anglo-saxônico	52
Modelo Norte-americano.....	55
5. Cem anos da universidade brasileira: dilemas e desafio.....	59
Perfil e percurso da universidade.....	66
6. Equívocos e desafios do processo de formação.....	78
Formação universitária: outro direcionamento necessário	83
7. Um novo olhar para pesquisa, ensino e aprendizagem.....	90
8. Projeto institucional e gestão universitária	107
A ideia de projeto	113
Autonomia e gestão centradas no projeto institucional.....	124
9. Universidade empreendedora: entre tecnologia, formação e inovação.....	136
10. Projeto Udesc: contexto e protagonismo	147
Presença da Cepal	148
Protagonismo do Plameg	150
11. Trinta anos de autonomia da Udesc: avanços e descaminhos	154
12. Agenda para revitalização da Udesc	165
Políticas institucionais	168
Políticas acadêmicas	170
Referências.....	175

Prefácio

A universidade brasileira, criada em 1920, está completando cem anos. Por mais que este fato seja relevante para o país, há que se considerar que as primeiras universidades criadas na Europa aproximam-se de um milênio, e as primeiras universidades em solo latino-americano beiram cinco séculos.

Universidades sempre desempenharam papel relevante no meio social ao longo da história. Não há sociedade que não as reconheça como patrimônio cultural imprescindível para seu desenvolvimento, tanto no período medieval, moderno ou contemporâneo. Nesse contexto, é fato incontestável que a universidade brasileira, ainda que tardiamente criada, vem exercendo papel insubstituível.

Modelos de universidade foram se consolidando, ao longo dos séculos, dependendo de cada cultura, instituições ou sociedade. Em vista da salvaguarda, transmissão da cultura e conhecimento de cada época, as universidades foram e continuam sendo conservadoras, independentemente de seu foco de atuação, com vantagens e riscos decorrentes dessa *performance*. A universidade brasileira de hoje é fruto de modelos importados, não obstante projetos exemplares que não frutificaram concebidos.

É fato evidente o descompasso entre formação universitária, cidadania e mundo do trabalho agravado pelos desafios globais crescentes que afetam cidadãos, comunidades e realidade brasileira. O modelo vigente não se reinventou e está em franco esgotamento. Reducionismos a serviço de interesses alheios ao bem comum vêm distanciando a universidade de funções e papéis relevantes e verdadeiramente científicos e públicos.

Frente a esse quadro de constatações, em boa hora o autor publica o livro intitulado: **Universidade Brasileira e Udesc – projeto, autonomia e gestão**. Ao editar esta obra a Udesc cumpre papel importante na divulgação das discussões apresentadas e o faz consciente dos desafios intramuros e das demandas sociais mais amplas.

Fundamentado por autores de reconhecida competência, o autor utiliza-se de sua longa experiência profissional para discutir questões que levam o leitor a repensar modelos, conceitos e práticas universitárias vigentes. Ademais, a extensa literatura registrada no livro constitui rica fonte para aprofundamento.

O livro, dividido em doze capítulos, está centrado em três eixos: **projeto, autonomia e gestão**. Em torno de cada eixo são discutidos assuntos que levam ao aprofundamento de questões e desafios presentes e futuros da universidade brasileira. Uma das temáticas que orienta a obra diz respeito à **Dimensão Instrumental e Substantiva das Organizações** apresentada como importante categoria de análise para compreender a universidade e a necessidade de reposicionamento da **Universidade como Instituição Social**, resultando, ambos fundamentos, em novo enfoque para o campo da gestão universitária. A questão da **Formação Universitária** é abordada com propriedade e sob um ângulo pouco discutido, presentemente. Deriva dessa abordagem uma visão que orienta estudantes e professores a novo enfoque dos processos formativos centrados na comunidade de estudos, investigação e parcerias, afastando modelos e práticas ultrapassadas.

Sustenta ainda o autor a necessidade de aprofundar a **Ideia de Projeto** e de ser o **Projeto Institucional** mola propulsora em torno da qual a universidade constrói sua identidade e liberdade acadêmica. É pelo projeto institucional sintonizado com a sociedade e governos que a universidade traça seu perfil e assume interlocução proativa diante da sociedade, justificando a autonomia universitária de ordem substantiva que é a marca da universidade.

O autor segue sua abordagem desembocando na Udesc - instituição onde concluiu sua carreira universitária, após mais de quarenta anos de atuação na educação catarinense. Merece destaque a correlação estabelecida entre o **Projeto Udesc** concebido a partir dos fundamentos do desenvolvimentismo apregoado pela Cepal nos anos 40 e do protagonismo do Plameg nos anos 60, secundado pelos **Avanços e Descaminhos da Autonomia da Udesc** a partir dos anos 90, cuja reflexão não pode passar ausente da comunidade acadêmica.

Por último, Professor Pazeto conclui propondo a gestores, comunidade acadêmica, sociedade catarinense e governos uma desafiadora **Agenda de Revitalização da Udesc**, visando trazê-la novamente à vanguarda catarinense, como protagonizaram seus pioneiros por ocasião da criação, há mais de 50 anos.

As reflexões e provocações que este livro traz a público representam importante contribuição para superar defasagens e desafios da universidade brasileira e da Udesc frente aos apelos por um desenvolvimento com sustentabilidade, e para empreender mudanças efetivas na educação superior catarinense e brasileira.

Reitor Marcus Tomasi

Motivação Introdutória

São duas as principais razões que me acompanham ao escrever este livro. Tomando por referência o ano de 2020, a primeira motivação diz respeito ao centenário da universidade brasileira, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada em 1920, à época denominada Universidade do Rio de Janeiro¹. A segunda refere-se aos trinta anos de autonomia da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, que, embora criada em 1965, o Governo do Estado, apenas em 1990, transforma a Udesc em Fundação e lhe confere os direitos e prerrogativas da autonomia a ela inerentes.

Há, no entanto, outro conjunto de motivações de cunho mais amplo e que dizem respeito às discussões propostas neste estudo. Dentre elas destaco a defasagem entre o foco e ritmos da universidade brasileira e as mudanças e novos cenários da realidade social mais ampla. Questões de ordem organizacional e institucional, educação superior, formação universitária, projeto institucional e autonomia, entre outras, ampliam o debate e trazem indicações para sua melhor compreensão.

De olho no futuro e, ao mesmo tempo, com a memória do passado, a história da universidade brasileira e da Udesc resulta da construção diária de milhares de docentes, pesquisadores, dirigentes e servidores e da vitalidade de milhões de estudantes que passaram ou continuam frequentando os ambientes das universidades ao longo dos cem anos. A ação dos governos e da comunidade universitária, no entanto, não se mede pelos anos, e sim pela compreensão e compromisso que devotam a essa instituição milenar. Não pretendo dar qualquer tom comemorativo nem fazer um histórico da trajetória da universidade ao trazer à tona os cem anos da universidade

1 A propósito da criação da primeira universidade brasileira, três situações são identificadas nos estudos sobre o tema. A primeira situação diz respeito à criação de três “universidades passageiras”, como se verá mais adiante: Universidade de Manaus, em 1909, Universidade de São Paulo, em 1911, e Universidade do Paraná, em 1912. A segunda diz respeito à criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e a terceira referência é a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Cada uma destas três referências apresenta razões históricas que justificam ser o berço da universidade brasileira. Em vista de continuidade sem qualquer ininterrupção, optei identificar a Universidade do Rio de Janeiro como sendo a primeira universidade criada no Brasil.

brasileira ou os trinta da autonomia da Udesc. O objetivo é aproveitar a oportunidade desses eventos para discutir com o leitor um conjunto de fundamentos e práticas e levá-lo a analisar a situação crítica da universidade e, mais ainda, refletir e aprofundar questões a respeito de uma das instituições mais relevantes que vem construindo a história da sociedade brasileira.

Por se tratar de um tema amplo e complexo e considerando os incontáveis estudos e pesquisas publicadas por renomados autores sob os mais diferentes ângulos de análise, limito-me a focar alguns pontos com o intuito de problematizá-los e apontar caminhos para revitalização da universidade brasileira, situando a Udesc nesse contexto. Ressalto, desde logo, uma constatação empírica de que a grande maioria das pessoas que passaram ou convivem com o meio universitário desconhecem a universidade. É evidente a constatação de que professores, estudantes e servidores, embora estudem ou trabalhem na universidade, não estudam ou pouco conhecem a respeito de universidade. A maioria entra e sai ou nela faz carreira sem conhecer essa instituição. A questão é de ordem cultural. Passar por ela e desconhecê-la é parte do problema da universidade e da sociedade.

O primeiro propósito deste trabalho é, portanto, oportunizar à comunidade acadêmica tomada de conhecimento de alguns fundamentos e questões que lhe dizem respeito mais diretamente. Como veremos mais à frente, os que procuram a universidade o fazem movidos por pretensa garantia de emprego, busca de sucesso profissional ou por herança cultural. Tais motivações, no entanto, não são acompanhadas do necessário preparo ou convicções que lhes é requerido, razão de ilusões e riscos ante as incertezas e falta de perspectivas. O segundo objetivo é provocar reflexões e debates sobre o papel dos grupos que integram a comunidade universitária, diante do que a sociedade e o mundo do trabalho estão requerendo aos novos cidadãos e profissionais. O terceiro refere-se à constatação de que nem as quase centenárias nem as novas universidades têm raízes assentadas em projetos institucionais e agendas sustentáveis. Diante disso, este trabalho busca delinear propostas para que a universidade de um modo geral e, em particular, a Udesc empreendam novo projeto e agenda institucional sólida e em consonância com a história e função social nas comunidades onde atuam.

O título deste livro “Universidade Brasileira e Udesc: projeto, autonomia e gestão” segue a trilha de meus estudos de pós-graduação, cuja temática tem origem na tese de doutorado apresentada à UFRJ nos anos 90 - problemática que continua atual, desafiando acadêmicos, gestores e governos.

O que passo a apresentar ao longo deste trabalho é fruto de minhas convicções, inspirado na reflexão, experiências e circunstâncias com as quais construí minha trajetória de vida. Incorporo às minhas convicções o que tomo emprestado de autores referenciados em quem me inspiro. Entendo que somente assim podemos construir nossa formação e avançar continuamente.

I. Dimensão Instrumental e Substantiva das Organizações

É imensa a gama de organizações que tratam das mais variadas formas de vida e relações na sociedade moderna, urbanizada e globalizada. Com intensidade variável, assim foi, é e será em cada época e situação da vida humana. As organizações, embora nos afetem direta e constantemente, constituem um fenômeno cultural e existencial que apresenta carência de estudos e pesquisas, sobretudo por parte da Sociologia. As organizações ‘grosso modo’ são agremiações que visam ao atendimento de necessidades, interesses e expectativas de pessoas ou grupos, circunstanciadas à cultura e realidade em que vivem. Respeitada sua natureza e propósitos, o mesmo pode ser dito da universidade.

Não obstante a constatação da diversidade de organizações, poucos se dão conta da interdependência entre elas, o ambiente social mais amplo e, até mesmo, para onde este é conduzido ou quanto isto pode interferir na vida de cada indivíduo. Além da pouca percepção da interdependência, é comum fazer-se generalizações, usos e conceitos equivocados ou indistintos a respeito das organizações, sem levar em consideração especificidades, natureza e propósitos.

A tentativa de compreender as organizações e elucidar equívocos por meio de estudos e observações sistemáticas não é recente. É significativo o esforço no sentido de ampliar o conhecimento das formas e processos de construção dos modos de vida da sociedade, suas relações e desenvolvimento. Novas abordagens por parte das ciências humanas e sociais e aprofundamento de estudos que levem em consideração especificidade, funções e bem-estar social constituem imperativos para melhor conhecimento das organizações e da sociedade.

Diante desse quadro, convido o leitor a acompanhar algumas reflexões sobre esta temática para que possamos estabelecer parâmetros que fundamentem novas análises, de forma a alcançar melhor compreensão e novas práticas sociais.

Tomo como ponto de partida e balizamento para compreensão de organizações, as abordagens do cientista social Weber (1864-1920), um dos

fundadores da moderna Sociologia, que identificou a forma de poder pelo prisma da burocratização, centrado no administrador e no especialista, no contexto das organizações no Estado moderno. Ao elaborar a teoria dos tipos de ação social, o autor faz corresponder um tipo de racionalidade para cada ação correspondente. Por se tratar de modelos ideais, mesmo que não verificáveis factualmente, a teoria weberiana lançou alicerces para compreensão de situações reais no campo das organizações, inclusas nesse conjunto as universidades.

Para responder às necessidades da nova sociedade industrial do século XVIII, estudiosos valeram-se dos fundamentos do Iluminismo - movimento intelectual e cultural que surgiu na França, no final daquele período. Os filósofos da 'Idade das Luzes', assim considerados, em oposição à 'Idade das Trevas' - período medieval que o antecedeu - exaltavam o uso da razão, como fundamento para o conhecimento científico, considerando-o caminho mais adequado para se alcançar verdade, liberdade, autonomia e poder econômico. O Iluminismo difundido na França e Inglaterra centrava-se na valorização da ciência por meio do racionalismo científico como forma de eliminar a ignorância acerca da natureza e da organização da vida em sociedade. Segundo os iluministas, a razão era a via de acesso ao conhecimento, dispensando, para tanto, a experiência sensível do mundo subjetivo e religioso.

Contrário ao absolutismo dos reis e ao misticismo religioso, o Iluminismo se insurgia substituindo os fundamentos e crenças do modelo anterior, calcado no obscurantismo intelectual, pela razão objetiva, uma vez que para os iluministas só é verdade o que pode ser comprovado cientificamente. Esses filósofos tomavam como premissa que 'é real o que é racional e o que não é racional não é científico'. Em base a este fundamento, o conhecimento é verdadeiro e científico se subordinado à observação e experimentação.

Amparado nesta condição, o imaginário e o que não é visível, concreto ou de finalidade utilitária não é objeto nem está ao alcance do conhecimento. Sob este enfoque o método científico adotado também se propunha a desconstruir as crenças, ideologias, comportamentos e religião, confirmando as ciências naturais como paradigma para o conhecimento científico.

Em vista da lógica iluminista que vinha norteando o pensamento da época, questão da Razão² tornara-se decisiva para conhecer e interpretar

2 Entende-se por Razão a capacidade intrínseca e incondicionada que move o ser humano a pensar e conhecer, livremente. Racionalidade, por sua vez, diz respeito à aplicação da razão em condições determinadas, como meio para definir ou justificar posicionamentos ou ações movidas por valores ou outros condicionantes temporais. Enquanto razão é

o novo contexto social sob os ditames do que se passou a denominar racionalismo científico e empirismo – correntes que se fundamentam no método científico aliado à razão prática. A adoção deste novo quadro de referência orientou as organizações para eficiência e pragmatismo, com aplicação na economia industrial e mercantil que começara ter impulso à época. Diante do quadro de referência iluminista, o caráter substantivo da razão humana patrocinadora da autonomia, liberdade e análise crítica do conhecimento e das relações sociais, inspirada no humanismo clássico reduzia-se à racionalidade instrumental nas organizações.

Nesse período de organização da sociedade industrial e expansão da nova economia começam a serem esboçados novos fundamentos, visando criar um sistema gerencial que trouxesse mais eficiência ao sistema econômico. Com base nesta nova demanda e diante do quadro cultural e social que avançara para o século XIX na Europa, a Teoria das Organizações e as Ciências da Administração se firmaram como campo de conhecimento específico. O racionalismo pragmático com viés científico e instrumental passara, portanto, a pautar os caminhos para alcançar propósitos econômicos, sociais e políticos, direcionando o planejamento da sociedade e da economia das organizações com esse intuito.

Ao avaliar a lógica racional adotada pelos sistemas vigentes à época, Foucault (1999, p. 20) conclui que ela servia “para manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível”.

No decorrer dos séculos XIX e XX, a dimensão substantiva da razão humana assumiu caráter instrumental e funcional em vista do Racionalismo e do Positivismo, ambos de inspiração iluminista. Assim, Iluminismo e Revolução Industrial aliaram razão, produção e técnica, formulando uma racionalidade a que as relações de poder e de produção se submeteram.

um conceito intrínseco ao ser pensante, racionalidade é o movimento da razão aplicada a determinados contextos. Para os iluministas o conceito de razão foi reduzido à racionalidade de ordem instrumental (a serviço de algo) ou funcional (a serviço de um sistema) com o intuito de justificar e fundamentar o conhecimento científico vinculado ao poder econômico, apropriadamente, para a época. A respeito de ‘razão’ o Dicionário de Ciências Sociais (1986, p. 1.025-26) registra: “Platão concebeu a razão como um instrumento com o qual o homem tem acesso ao conhecimento genuíno, à apreensão de formas ou essências imutáveis, em contraste com as meras opiniões baseadas na percepção sensorial do mundo mutante dos corpos físicos”.

A racionalidade instrumental aplicada de forma generalizada no campo das organizações, no entanto, não vinha gozando de consenso entre os estudiosos e sofria críticas ao revelar suas limitações, sobretudo pelo reducionismo que impunha à análise das formas de atividade humana e a outros campos do conhecimento que passaram a dominar.

A adoção dos fundamentos do racionalismo e do empirismo associado ao positivismo trouxeram avanços na produção do conhecimento na ótica da razão objetiva sem, no entanto, considerar a existência de fatores e dimensões da realidade sob outros ângulos de análise. Essa nova corrente atingiu diretamente as universidades da época em função do protagonismo do Estado, sobretudo na França. Pensadores inspirados na corrente frankfurtiana³, tendo à frente Habermas (1987), no entanto, deram origem à Teoria Crítica das Organizações - inspiradora não só de novas abordagens no campo das organizações, mas de novos fundamentos e perspectivas para as Ciências Sociais como um todo, com aplicações nas diferentes áreas da atividade humana.

Frente à emergência deste novo quadro de análise, não por acaso, o sociólogo Guerreiro Ramos (1981, p. 1) – cujos fundamentos serão tomados como referência para o presente trabalho – consigna, com base na Teoria Crítica e na Fenomenologia, que “a teoria da organização, tal como tem prevalecido, é ingênua e desprovida de real validade científica”. O autor, ao questionar o entendimento de organizações, inspirado no Iluminismo, contrapõe a utilização da razão instrumental centrada no utilitarismo das organizações pela razão substantiva fundamentada na Teoria Crítica das Organizações.

Para Guerreiro Ramos (1983, p. 39) a razão humana é apresentada como o ‘conceito básico de toda a ciência social’, sendo, por isso mesmo, de ordem substantiva e compreende “todo ato intrinsecamente inteligente, que se baseia num conhecimento lúcido e autônomo de relações entre fatos. É um ato que atesta a transcendência do ser humano, sua qualidade de criatura

3 Habermas, considerado o último herdeiro dessa tradição crítica, em atividade, oriundo da Escola de Frankfurt – movimento de um grupo de intelectuais criado nas primeiras décadas do século XX com enfoque na teoria social e na filosofia - entende que todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, o dirigem e o comandam. Para Habermas, dimensões fundamentais intrínsecas à realidade social como complexidade, totalidade, subjetividade e, mais recentemente, sustentabilidade entre outras, não se sustentam diante da racionalidade iluminista que vinha sendo adotada.

dotada de razão”. Ao defender a razão substantiva como uma concepção de vida, o autor continua: “É a razão, em sentido substantivo, que capacita os seres humanos a compreenderem as variedades históricas da condição humana”, em contraponto à sua utilização instrumental, que subjugava a razão humana às determinações de cada tempo e interesses.

Em base ao mesmo entendimento, De Gaulejac (2007, p. 289) justifica que “a perspectiva utilitarista e o primado da racionalidade instrumental levam a negar uma dimensão particularmente essencial do humano. Os seres humanos não são coisas”, afirma o autor. Assim, enquanto a racionalidade humana habilita o ser humano a agir e decidir livremente, a racionalidade instrumental o induz a comportamentos ajustáveis a ordenamentos advindos do meio e a interesses externos, sem a interveniência do sujeito.

A propósito, Keynes (1932, p. 372, tradução nossa)⁴, ao avaliar os efeitos da Grande Depressão Americana iniciada em 1929 e a repercussão para as gerações futuras, destaca o caráter utilitarista da racionalidade instrumental como guia do comportamento humano e condição para um caminho promissor. Neste sentido, o autor afirma:

Por pelo menos outros cem anos nós devemos fingir, para nós mesmos e para todo mundo, que o certo é errado e o errado é certo; pois o errado é útil e o certo, nem sempre. A avareza, a usura e a precaução devem continuar a ser nossos guias por mais algum tempo, pois somente assim sairemos do túnel da necessidade econômica rumo à luz do dia.

A propósito, estamos batendo às portas dos cem anos de que fala Keynes, sem que o útil aliado ao certo e ao poder a qualquer custo deem trégua a indivíduos, organizações e governos. Mais que isso. As consequências dessa racionalidade instrumental e funcional tensionam a humanidade entre fazer valer o errado e sufocar o certo que advém da razão humana de ordem substantiva. Haja vista os movimentos e forças de organismos internacionais, governos e nacionalismo exacerbado, em momento de pandemia

4 “For at least another hundred years we must pretend to ourselves and to every one that fair is foul and foul is fair; for foul is useful and fair is not. Avarice and usury and precaution must be our gods for a little longer still. For only they can lead us out of the tunnel of economic necessity into daylight” (Cf. KEYNES, 1932).

globalizada que tomou a todos de surpresa, neste início de 2020. Sem ignorar os efeitos do errado tomado como certo, as evidências em curso, a duras penas, estão demonstrando quanto a razão humana necessita avançar e ser assumida como centralidade substantiva. Somente a prevalência desse novo fundamento fará com que organizações, governos e humanidade saiam ‘do túnel da necessidade econômica rumo à luz do dia’.

Retomando a questão anterior, Serva (1997, p. 19) ao analisar os fundamentos apontados por Guerreiro Ramos, ressalta que

O predomínio da razão instrumental nas organizações produtivas engendra uma sociedade centrada no mercado, responsável pela insegurança psicológica, pela degradação da qualidade de vida, pela poluição, pelo desperdício dos recursos naturais do planeta, além de produzir uma teoria organizacional incapaz de ensejar espaços sociais gratificantes aos indivíduos.

A expressão ‘razão substantiva’, como adotada por Ramos, decorre da análise que Polanyi (1886-1964) fez da relação entre economia e mercado, tomando por referência a Revolução Industrial do século XVIII. Essa concepção, por sua vez, inspira-se em Mannheim (1893-1947) que apresenta os conceitos de racionalidade substancial - característica dos seres humanos - e racionalidade funcional - típica do funcionamento de sistemas produtivos. Para Polanyi, no período que antecedeu a Revolução Industrial a economia do homem teria permanecido, como regra, ‘submersa em suas relações sociais’. Ao analisar as correntes substantivista e formalista na Antropologia Econômica Machado (2012, p. 172), destaca que

O significado substantivo deriva da dependência do homem relativamente à Natureza e a seus congêneres para assegurar a sobrevivência, ou seja, refere-se ao intercâmbio com seu ambiente natural e social mediante o qual lhe são fornecidos os elementos materiais necessários para satisfação das próprias necessidades, conforme Polanyi.

A propósito, é na fase primária da estruturação da sociedade, segundo Berger e Luckmann (1983), que surgem organizações em sua concepção instrumental. Para suprir as demandas frente às quais não se vislumbravam

novas formas de avanços ao longo da história, a humanidade cria arranjos associativos que possibilitam atender a necessidades e expectativas, desenvolver ou ampliar negócios e obter resultados de seu trabalho, com o intuito de criar as condições para sua existência. É em decorrência desse empenho que as organizações surgiram, se multiplicaram e diversificaram.

Configura-se, assim, a condição humana e do ambiente social como um ecossistema de natureza intrínseca e indissociável, de tal sorte que o meio, a cultura e o mercado não são instrumentos que condicionam o ser humano, mas são parte do próprio ser por ele determinado. Em consonância ao exposto, Machado (2012) comenta que o sistema econômico anterior à Revolução Industrial representava mera função da organização social, regido pela interdependência entre ser humano e natureza, cuja centralidade recaía na substantividade da vida, portanto, não subordinado às leis da economia formal de mercado, propriamente dito. Para Machado (2012, p. 172-73)

Os dois significados [substantivista e formalista] de economia não possuem nada em comum. Enquanto o formal resulta da lógica, o substantivo resulta dos fatos; as regras do primeiro são as da mente, as do segundo são as da natureza.

Para evitar a ilusão economicista da razão que reduz a economia substantiva à formal como regra geral de mercado, Serva (1997, p. 19) destaca o que Ramos denomina “razão substantiva como a sua principal categoria de análise [...] e a ética como a sua disciplina preponderante sobre qualquer outra que venha a abordar a vida social”. E o autor continua, “Guerreiro defendia a ideia de uma razão substantiva de amplo espectro, confessadamente no sentido aristotélico, que transcende em muito a estreita relação que atualmente se faz entre razão e cálculo”. Com base neste entendimento Ramos (1981, p. 25) conclui:

Embora a ciência social moderna em geral e a teoria da organização em particular deixem de distinguir suficientemente entre a racionalidade funcional e a substantiva, ambas constituem, não obstante, categorias fundamentais de duas concepções distintas da vida humana associada.

2. Por que nos instituímos

Nossa existência é uma construção permeada de situações e movimentos instituintes e instituídos. Para o que nos propomos neste trabalho, ‘instituinte’ e ‘instituído’ constituem categorias de análise apropriadas para ampliar o debate e compreensão de organizações e instituições, tendo em vista as questões da racionalidade instrumental e substantiva que acabamos de apontar.

A questão do instituinte remete à reflexão e avaliação mais abrangentes por compreenderem a dimensão intrínseca ao ser humano e as relações que ele mantém com as diferentes culturas e ambientes. Aprender o movimento instituinte na relação com o instituído e a lógica que se estabelece entre seus atores é determinante para compreender os fenômenos que circundam a formação de sujeitos, as condições de vida e dos espaços sociais.

Entendo instituinte como a força subjetiva que mobiliza sujeitos visando a mudanças, movidos por motivações existenciais e pelo novo. Instituinte é vetor de dinamismo, tem caráter gerador e inovador. É expressão de ordem gerundial, ativa e de gestão – âmbito da busca e do ‘estado’, portanto, movimento e vir-a-ser. Instituído, por sua vez, é de ordem estabelecida, reprodutora, ausência do novo, portanto, estático e gerencial, como veremos mais adiante ao abordar a questão de administração e gestão. Instituído é, por conseguinte, de ordem conservadora, relativa a ‘estado’.

As relações entre instituinte e instituído constituem a dinâmica de institucionalização que move instituições e organizações frente à geração do novo ou à reprodução, modelação e manutenção do estado vigente. Sob esse prisma, Pereira (2007, p. 11) traz contribuição significativa ao destacar:

Quando há uma prevalência do instituído, as instituições e seus estabelecimentos capturam os processos de subjetivação singulares, impondo-lhes seu próprio modelo através da centralidade do poder, do saber, do dinheiro, do prestígio, da disseminação da culpa. Por outro lado, quando as forças instituintes emergem, tem-se a possibilidade da produção de novos agenciamentos, novas composições e arranjos próprios de subjetividades livres e desejantes.

É ainda Pereira (2007, p. 12) que continua sua análise, avaliando que se estabelece entre instituinte, instituído e institucionalização uma trama de realidade inacabada, um projeto vivo e em construção contínua. E afirma:

O instituinte não deve ser pensado como força que resulta em instituído, mas como relação de forças permanente, que comporta tanto o poder como as singularidades de resistência e produção de novos sentidos. Nas bordas do espaço instituído, debate-se o espaço instituinte, não previsível e inexato. Por isso, a instituição não pode ser compreendida somente como algo conservador, sem movimento contrário, face do instituído. O instituinte sobrevive encoberto no seio de toda instituição através de seu germe transformador, o desejo, *iceberg* do qual só vemos a ponta aguda, cuja parte submersa é uma potência energética.

Ao responder à pergunta ‘Por que nos instituímos?’ Pereira responde que essa é uma lei geral, presente em qualquer processo civilizatório e é na condição de humano que ele é ruptura – salto da natureza para a cultura –, visando à diminuição do estado de desamparo inerente à condição humana. Pereira (2007, p. 12) continua:

Quando a estrutura institucional põe-se a serviço não do desejo, mas de privilégios, antiprodução e iniquidades, ela degrada-se, perde seu sentido original e transforma-se num instrumento destruidor de liberdades democráticas. A instituição desvirtuada de seu propósito trabalhará para o avesso da liberdade: a servidão. As grandes instituições e organizações geralmente temem a união dos participantes, percebendo-os como possível força de resistência.

Diante desse quadro, o movimento entre instituinte e instituído toma relevância em vista dos novos conhecimentos, vontades, oportunidades e apelos que sujeitos e grupos vislumbram por meio de instituições ou organizações, ao longo da vida, a partir dos propósitos e circunstâncias a seu alcance.

Esse entendimento aplicado às organizações de um modo geral tem origem em meados do século 20 com Selznick (1902-1965), considerado

precursor da abordagem institucional. Em consequência dos entraves que a concepção racionalista de orientação iluminista vigente nas organizações e da necessidade de relações mais orgânicas que flexibilizassem as relações entre organizações e sociedade, Selznick abre caminho para uma nova abordagem, dando origem à teoria institucional. Designado por ‘processo de institucionalização’, valores culturais, comportamentais, relações humanas e políticas intersubjetivas assumem papel relevante no meio organizacional em lugar dos fatores técnicos até então vigentes nas organizações. Sob esse prisma, Carvalho, Vieira e Lopes (1999, p. 1) interpretam as organizações como uma

Expressão estrutural da ação racional que, ao longo do tempo, são sujeitas às pressões do ambiente social e transformam-se em sistemas orgânicos, passando por um processo de institucionalização através do qual os valores substituem os fatores técnicos na determinação das tarefas organizativas.

A análise institucional está amplamente referida em Castoriadis (1992, p. 207) em vista da perspectiva sócio-histórica. Ao analisar a possibilidade e amplitude de empreender que o sujeito vislumbra frente ao universo a seu alcance e às opções que ele pode assumir, o autor concebe o ser humano um sujeito socialmente construído, entendido como síntese do ambiente, meios e finalidade. Sob essa perspectiva o autor afirma:

Esse sujeito não é simplesmente real, ele não é dado, ele está para ser feito, e ele se faz através de certas condições e em certas circunstâncias. O fim da análise é fazer o advir. O advir é uma possibilidade abstrata, mas não uma fatalidade para todo ser humano: ele é criação histórica e criação cuja história podemos acompanhar. Esse sujeito, a subjetividade humana, é caracterizado pela reflexividade (que não se deve confundir com o simples ‘pensamento’) e pela vontade ou capacidade de ação deliberada, no sentido forte desse termo.

Marlene Guirado (2009, p.326), por sua vez, ao comentar os estudos de Lapassade (1924 – 2008) – cuja abordagem é de cunho psicossocial e trata de grupos, organizações e instituições -, argumenta:

O instituinte é uma dimensão ou momento do processo de institucionalização em que os sentidos, as ações ainda estão em movimento e constituição; é o caráter mais produtivo da instituição. O instituído é a cristalização disso tudo; é o que, na verdade, se confunde com a própria instituição.

Organizações e instituições constituem, portanto, processos dinâmicos, cada um com lógica própria, porém não excludentes. Cada um a seu modo, os processos constituem sua institucionalização. As organizações no sentido estrito do termo mobilizam-se com o intuito de fortalecer seu caráter instituído e utilitário com que se identificam, isto é, seu dinamismo é de ordem racional instrumental, de tal sorte que a dinâmica instituinte é em função subsumida e determinada pelo instituído. É um modo instituinte mecânico e sem sujeito, modelador e cristalizante.

As instituições, de outra sorte, centram sua lógica na razão humana que é de ordem substantiva, cuja centralidade e protagonismo estão centrados nos sujeitos e nas relações com o ambiente. Ambos são instituintes a partir de propósitos individuais e institucionais que, por natureza e finalidade, transcendem a racionalidade instrumental, mecânica e utilitária. A perda de foco na construção de ambientes e relações sociais sustentáveis sujeita as instituições à racionalidade instrumental, tornando-as reféns do instituído e desfigurando, dessa forma, seu caráter substantivo.

A respeito, ainda, do estudo de organizações e seus diferentes perfis pode-se constatar a existência de uma lógica com fundamento material e múltiplos propósitos ou finalidades e sua interface com a universidade. O perfil organizacional é expresso pela prevalência de estruturas e normas, divisão do trabalho, concentração do poder, patrimônio e controle dispostos em função de interesses aliados à produção. É o que podemos denominar de patrimônio material traduzido pelos meios, recursos, modelos e produtos. Este conjunto de indicadores caracteriza o âmbito instrumental e funcional das organizações em relação a seus objetivos e atividades.

De outra parte, o perfil institucional revela-se pelo patrimônio imaterial, isto é, subjetivo, imaginário, simbólico e espiritual expresso pelos propósitos, projetos, crenças, expectativas e ações de natureza humana e existencial e de ordem finalística, definidos na natureza e missão social. É o que se denomina de dimensão substantiva – caráter humano intrínseco às instituições sociais e à universidade.

Como vimos, organizações e instituições constituem um fenômeno social que compreende a atividade humana em todas as dimensões e processos formativos. Estudos de Benelli e Felício (2014, p.27) que tratam da correlação entre instituições e organizações apresentam fundamentos associando instituições a uma composição lógica vinculada a valores, atitudes, normas e relações dos indivíduos e grupos, e organizações como sendo a singularidade das instituições, compreendida como sua materialidade. Neste sentido, os autores afirmam:

As instituições são, portanto, entidades abstratas, não obstante façam dispositivos e produzam organizações, materialização das instituições sob a forma de um organismo, uma entidade, que assume uma configuração mais complexa ou mais simples.

Frente ao caráter abstrato das instituições apresentado pelos autores, para efeito do que ora estamos analisando, diferentemente de ‘abstratas’ prefiro dizer que as instituições transcendem o que elas apresentam de real por suas estruturas sociais, capacidade de resiliência, estabilidade frente ao descontínuo. São ao mesmo tempo reais e simbólicas e, segundo Scott (2001, p. 49, tradução nossa)⁵ “são multifacetadas, estruturas sociais duráveis, compostas por elementos simbólicos, atividades sociais e recursos materiais”. São, portanto, estruturas sociais que conjugam indissociavelmente valores, propósitos e recursos que as animam e, nas palavras de Berger e Luckmann (1967, p. 75, tradução nossa)⁶, “estão ‘mortas’ se estiverem representadas apenas em designações verbais e em objetos físicos”. Seu caráter substantivo é perceptível e contagiante. Mais que isso. São realidades intrínsecas ao e extensão do ser humano, condição *sine qua non* para sua existência, orientadas e movidas pela razão substantiva constituidora da existência humana e social.

Visto sob esta perspectiva, instituição é uma das faces de cunho substantivo, finalístico e transcendente e ao mesmo tempo real, humano e constituinte da vida social. Na perspectiva apontada pelos autores e numa análise compreensiva e unitária podemos concluir que instituições ao

5 “Institutions are multifaceted, durable social structures, made up of symbolic elements, social activities, and material resources”. (Cf. SCOTT, 2001).

6 “Institutions are ‘dead’ if they are only represented in verbal designations and in physical objects”.(Cf. BERGER E LUCKMANN, 1967), in SCOTT (2001, p. 49).

expressarem valores simbólicos e substantivos dão origem a organizações, sendo aquelas a razão de ser destas. Nesse sentido, as instituições tomam corpo por meio de estruturas organizacionais que lhe dão suporte para cumprimento de sua missão cultural e existencial. Estas, as organizações, são sua materialidade objetiva animada pelo caráter substantivo daquelas. Em se tratando de questões relativas à vida, cultura, convivência, formação e valores que transcendem âmbito de ordem material e objetiva, podemos afirmar que sem alma - seu caráter institucional e substantivo - as organizações seriam corpos sem vida no sentido convencional do termo.

Assim, não se sustenta visão dual ou dicotomia entre organizações e instituições. As organizações em sentido geral apresentam aspectos de ordem organizacional e institucional de maior ou menor amplitude, que se entrecruzam. Atribuir-lhes denominações distintas não significa dualidade, senão ênfase ou face principal que as evidencia ou ainda o perfil de cada uma. Independentemente de distintas visões, é certo que a caracterização e prevalência de qualquer de suas faces é determinante para a verdadeira compreensão e gestão de seus propósitos e ações.

Organizações ou instituições resultam de movimentos da vontade humana motivados por demandas e necessidades de ordem subjetiva e objetiva. O que as distingue é o direcionamento que tomam e a racionalidade que cada uma assume. É fato que são constituídas por pessoas ou grupos com intuítos e expectativas múltiplas, diferentes e até contraditórias. No entanto, é comum a ambas a existência de estruturas, alinhamento e sinergia em vista de seus propósitos, cada uma a seu modo. Independente da dinâmica e condições adotadas elas têm origem em um conjunto de fatores movidos por forças e lógica própria, visando a resultados de ordem utilitária, instrumental ou simbólica e substantiva, segundo sua natureza e propósitos.

De outra parte, a utilização recorrente e indistinta atribuída a organizações e instituições reflete a ambiguidade desses conceitos e a necessidade de aprofundar esse campo de análise, dirimindo práticas e efeitos ambíguos. Embora consciente desta ambiguidade, faço distinção entre elas sem prejuízo de seus fundamentos, com o intuito de marcar terrenos específicos em vista dos propósitos anunciados neste trabalho e do alcance da temática para a educação e gestão em especial no meio universitário.

A razão humana em sua dimensão substantiva – processo intrínseco à formação e desenvolvimento humano – leva a universidade a tratar com

pessoas, conhecimentos e investigação como atores interdependentes e protagonistas em permanente construção por meio de processos instituintes e cooperativos, visando à autonomização e sustentabilidade humana. A racionalidade humana é a mesma da universidade e conjuga-se com desenvolvimento humano e social e ação criadora e comunicativa do conhecimento, contrapondo-se à racionalidade instrumental que condiciona o ser humano à atividade funcional e produtiva, reduzindo o conhecimento à lógica que orienta necessidades, interesses e utilidade. Sob a perspectiva instrumental a universidade torna-se uma organização centrada na tarefa mecânica submetida ao sistema produtivo, enquanto sob a lógica substantiva, a universidade é uma instituição que trata da formação do ser humano, da sociedade e de seu porvir pelo conhecimento

Em base a esta visão, o caráter intrínseco da universidade, seus atores e processos convergem para a finalidade institucional e função social. Orientada por este escopo, a universidade passa a exercer função estratégica não de produção de bens e serviços determinados de fora e alheios a sua natureza e especificidade, mas intrínsecos à construção humana e social centrada na formação dos sujeitos e na criação de novos caminhos. A racionalidade substantiva, assim assumida, orienta e faz convergir universidade, conhecimento, formação e realidade social como totalidade multirreferencial, possibilitando leitura, análise e atuação plurais, em estreita relação com a vida social. Esta concepção, afirma Borba (1998, p. 13),

Supõe a quebra das fronteiras disciplinares (as quais, nós sabemos, têm uma função de polícia), a quebra da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação e construção do nosso objeto. Supõe a leitura plural de diversos ângulos.

Concepções e práticas fundadas na tradição de mais de duzentos anos permeiam uma visão generalizada de que escola e universidade são confundidas, no *modus operandi*, com organizações, qualquer que seja a natureza administrativa das mesmas, especialmente no que concerne à gestão. A pouca compreensão e visão por parte dos governos e dirigentes a respeito desta matéria e das implicações dela decorrentes vêm representando ônus e dívida social a serem superados, acentuando descompassos existentes

entre formação, sustentabilidade e desenvolvimento humano, intelectual e social.

Aproximar a questão das organizações e instituições da universidade é tão importante quanto conhecer os fundamentos em torno dessa temática. Não é suficiente conhecer os fatos e indicadores que as circunscrevem. Trata-se, sobretudo, de compreender o fenômeno que as permeia e a relevância das interações e papéis sociais que elas vêm exercendo no futuro da sociedade.

Fazer distinção, no limite possível, entre organizações e instituições, e situar a universidade nesse âmbito, além de cumprir função didática, permite interpretar as forças que se movem no seu entorno e orientar governos e gestores a balizarem políticas e programas em respeito à sociedade e ao conhecimento como bem comum.

A função gestora é sempre papel decisivo em qualquer circunstância. Conhecer a natureza, propósitos, perfil e alcance de uma organização ou instituição e da universidade é determinante para o cumprimento da função social. Alinhar-se ao projeto institucional, fortalecer os laços internos e externos e criar sinergia e alianças é também papel decisivo para o futuro de qualquer instituição. Desconhecer ou contrariar suas condições e finalidade é fator de risco e ruptura de ordem institucional e social irreparáveis, sobretudo, no caso da universidade.

No caso das organizações, os processos de gestão dos negócios tomam como fundamento a lógica da administração empresarial de produção de bens, serviços e consumo, aliada à complexa relação e interveniência de fatores externos de ordem mercadológica, cultural e política. Neste meio produtivo, profissionais e gestores são peças de engrenagens que utilizam mecanismos sujeitos à racionalidade, determinações e interesses de ordem instrumental e utilitária, na maioria das vezes, agindo de forma alienada. Trabalho e sistema produtivo seguem ditames e controle externo definidos *a priori*.

Em se tratando de instituições sociais e, particularmente da universidade, como é o foco de nosso trabalho, a questão da gestão toma outro sentido. Trata-se não mais de produção e sim de formação de pessoas e de construção de processos e de conhecimentos. Mais que isso. Profissionais, gestores e todos quantos intervêm neste processo constituem uma comunidade de atores, sujeitos e beneficiários do processo da construção de si e da sociedade, por extensão. A lógica que preside a construção e a gestão

é intrínseca aos sujeitos e à comunidade, pois, formação e conhecimento não são produtos para consumo, mas processos intrínsecos a si próprios, quer individual ou socialmente.

Em relação à universidade, não cabe existência de padrões e normas alheias a sua especificidade ou definidas *a priori*. A universidade trata com princípios e valores universais e globais aos quais todos aspiram e têm direito como bem público. Os fins e os processos nas instituições sociais e na universidade colocam-se à frente das condições, procedimentos e interesses. São os fins que definem parâmetros para que as condições se coadunem a eles e lhes deem suporte. Diferentemente é o caso das organizações em geral. Nestas, os meios são determinantes e definidores dos resultados.

O que difere fundamentalmente instituições ou universidade de organizações não são necessariamente as condições e recursos materiais e tecnológicos em si e sim sua finalidade e processos. Em ambos os casos as condições e recursos demandam eficiência, porém, com lógicas específicas. Nas organizações os produtos circunscrevem-se a modelos e padrões e seu uso atende a interesses privados. Na universidade não há, propriamente, produtos e resultados senão processos que constroem conhecimentos e existência humana, mediados por professores, que atendem à mesma finalidade. Reafirmando, universidade não é organização destinada à produção e resultados utilitários nem se rege pela racionalidade instrumental. Diferentemente das organizações, a finalidade da universidade, os recursos e processos nela existentes seguem os ditames da razão humana que é de ordem subjetiva, substantiva e existencial, reafirmando os ensinamentos de Guerreiro Ramos.

Há muito ainda a avançar em relação à compreensão de organizações e instituições e entre estas e universidade, tanto no meio social mais amplo quanto no ambiente educacional e universitário. Mesmo assim, fica cada vez mais claro que instituinte e instituído e os movimentos deles decorrentes constituem a dinâmica que permeia instituições, organizações e universidade. Da qualidade dessa percepção resultam distintas práticas e processos de gestão para atender a finalidades de natureza diversa.

3. Universidade como instituição social

A compreensão de universidade não se dá sem que busquemos melhor entendimento de organizações e instituições, conjunto do qual ela faz parte. Para alcançar tal compreensão é necessário acompanhar e fazer análise crítica do pensamento construído nos últimos séculos no tocante aos estudos das organizações em geral e dos fatores objetivos e subjetivos que lhe deram forma e finalidade. Conhecimento mais apurado de organizações requer que se estabeleçam correlações entre os movimentos socioculturais de cada época e os estudos e práticas a respeito das organizações e da universidade, dando especial atenção a sua natureza e propósitos. Mesmo assim, é indispensável remontar aos primórdios da universidade para alcançar seu significado no mundo atual.

Retornando aos ensinamentos de Guerreiro Ramos, pode-se introduzir a universidade nesse quadro de análise como instituição que não perfila com os princípios da racionalidade instrumental, que regem as organizações voltadas para o sistema produtivo e o mercado. Comportando-se como organização, a universidade não preservaria sua natureza, propósitos e função social, cujo foco é de ordem substantiva, centrando-se, para tanto, na formação de pessoas, construção de conhecimentos e investigação. Na condição de organização ela não leva em consideração a diversidade de fatores que constroem a realidade social. Ao contrário, coloca-se a serviço de necessidades e interesses modelados, imediatos e utilitários, sem construir novos sentidos e horizontes humanos e sociais alheios aos padrões existentes. É função da razão no sentido substantivo do termo, ao centrar-se na existência humana e formação intelectual, criar novas aspirações e perspectivas, constituindo-se, desta forma, fundamento para a universidade dar curso à vocação instituinte do ponto de vista de formação humana, científica e social.

Universidade integra o rol de instituições sociais com presença marcante no processo de construção do conhecimento, da formação humana e da sociedade ao longo da história, particularmente, na contemporaneidade. Pôr em evidência as forças constituintes que permeiam a formação da

sociedade é fundamental para compreender a relevância da universidade como instituição especializada. Mais relevante ainda é o protagonismo a que a universidade é chamada a desempenhar diante dos atuais contextos de obsolescência e crise.

Os processos de organização e desenvolvimento da sociedade ao longo da história resultam dos movimentos culturais e políticos, condições socioeconômicas e evolução do conhecimento de cada época. Berger e Luckmann (1983, p. 173), ao analisarem os processos e efeitos da construção e socialização do conhecimento no desenvolvimento do ser humano, tomam como ponto de partida a realidade que o circunda. Sob esse mesmo prisma é pertinente analisar os processos organizativos que atendem à realidade objetiva e subjetiva e orientam a construção da sociedade. Para os autores, “sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos”.

É intrínseco à existência humana e é fato histórico que o ser humano se fez e se constrói por meio das relações de comunicação e interação. Ele não é um *ser a priori* nem é ‘dado’; ele é e se constitui existencialmente, significa dizer, ele se torna humano à medida que interage, se comunica, experimenta, aprende, vive em comunidade, se relaciona. Quanto mais vivência associada, mais positivos e qualificados resultam seus intentos e ações do ponto de vista de sua formação e desenvolvimento. No entanto, tornar-se humano requer o protagonismo do sujeito, sem o que, ele permanece instituído, determinado pela natureza e por fatores externos a sua razão.

Organizações e, sobremaneira, instituições são espaços e formas existenciais, que requerem ação em comum para superar os estágios de produção, construção da existência humana e formação individual e coletiva. Existência se constrói em coexistência. Agir sob a lógica da racionalidade instrumental, como anteriormente tratamos, não dá ao sujeito condições para sua efetiva formação e existência, senão para produzir e reproduzir à luz de ditames definidos *a priori*. Motivações externas são necessárias e sempre existirão, porém, insuficientes para êxito na construção humana e social. O caminho para a construção é pautado pela razão substantiva e comunicativa, de acordo com Habermas (1989), à medida que os envolvidos se tornem partícipes da construção dos propósitos, projetos e ações a que aspiram, de forma livre, colaborativa. É, portanto, intrínseco ao ser humano ser um

sujeito instituinte, consciente, constituinte da produção das condições de sua própria existência por meio de iniciativas que agreguem novos valores e gerem mudanças de si próprio e do meio em que vive pelo trabalho.

Ao longo da história a escola tornou-se o ambiente de promoção de aprendizagem e formação por excelência. Neste sentido, mais do que os conteúdos escolares da cultura clássica – filosofia, história, dramaturgia e poesia –, é a noção grega de *Paidéia*, como destacam Masschelein e Simons (2013, p. 26) que inspira formação aos humanistas na elaboração de seu ideal educativo. Foi com essa visão que os gregos criaram a escola – *skholé*, entendida como “tempo livre, adiantamento, estudo, lugar de ensino” –, como ambiente que pressupunha um distanciamento dos reclamos imediatos do mundo. Para os autores,

Esse tempo e esse espaço dedicados à formação – a *skholé* – instauram [...] um tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (*polis*) quanto da família (*oikós*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre.

Assim, nas palavras de Carvalho (2017, p. 1030), a escola tornava-se, desde então, “um tempo não produtivo no sentido preciso de que seu resultado não é a fabricação de um objeto ou instrumento (um bem de consumo ou de uso), mas a constituição de um sujeito”. Por extensão, a noção de estudos ‘desinteressados’, isto é, não determinados por interesses alheios à formação integral de sujeitos instituintes, com foco no lazer, criação, ócio, convivência, liberdade de pensamento e comunicação passaram a constituir fundamento da formação humanística e científica na escola. Este conceito milenar foi estendido aos primórdios da universidade e reforçado com a introdução da investigação e pesquisa, contemporaneamente. É com base neste paradigma de formação que toma corpo e se fundamenta a ideia de universidade como espaço livre, criativo, cultural e desinteressado.

Enquanto as organizações sustentam-se na particularidade, competição, eficácia e sucesso, ao analisar a universidade no contexto da

sociedade moderna, Chauí (2001, p.187) afirma que “A instituição social aspira à universalidade. [...] Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa [...]”. E a autora continua

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular.

A universidade, por sua natureza e propósitos, é um dos ambientes de cultivo especializado e sistemático das condições e processos de promoção e desenvolvimento da existência humana e da criação de mecanismos para construção de sujeitos e da realidade social. É pressuposto para esse cultivo liberdade e autonomia, particularmente em relação à comunicação e investigação, para cumprimento da finalidade social. Para tanto, os fundamentos e práticas levados a efeito pela universidade mantêm laços estreitos com formação individual e realidade social, devendo estabelecer com as mesmas relações dialógicas pautadas por valores, laços de comunidade e forças instituintes. Essa é a dinâmica necessária para organizações, instituições, sistemas e sujeitos que produzem ou constroem as condições de existência humana e social, movidos pelas circunstâncias e propósitos que cultivam.

Ao desembocar no âmbito educacional e, particularmente, na universidade, cujo foco é formação e conhecimento, as questões que venho abordando – organizações e instituições, instituinte, instituído e institucionalização – tomam vigor e propriedade singulares em vista do que a universidade vem representando ao longo da história nos processos de formação e construção da sociedade em suas múltiplas dimensões.

É em torno desta singularidade que se confirma a relevância das instituições sociais e educacionais, seu caráter substantivo bem como o processo de institucionalização. Com esse entendimento Libâneo (2004, p. 66) afirma: “É função de uma instituição trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se construírem como sujeitos”. Não se trata, pois, de estabelecer distinções ou grau de importância entre organizações e instituições ou entre instituições educacionais e universidade, propriamente dito. Vistas

como formas e processos organizativos intrínsecos à realidade humana e social, elas constituem uma totalidade em movimento e construção, um *continuum* ambivalente e multiverso, sem exclusões ou negações. À vista da ambivalência⁷ que permeia organizações e instituições, estas se apresentam como categoria de análise da realidade social, cuja complexidade⁸ as torna não redutíveis à racionalidade instrumental. Para melhor compreensão de sua amplitude elas requerem uma análise multirreferencial⁹ por conta da diversificada gama de interações entre os fatores objetivos e subjetivos que as orientam.

Ambivalência, multirreferencialidade e complexidade são estruturas constitutivas dos processos que interagem na formação de sujeitos e da sociedade moderna e, como tal, categorias imprescindíveis para interpretar a realidade e compreender o fenômeno social como unidade indissociável.

Em relação à questão da ambivalência, Baumann (2011, p.125) afirma que “ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida”. A propósito, Bazzanella (2012, p. 75), ao discutir o assunto, comenta que esta categoria de análise se presta a apreender o

7 Bazzanella (2012, p. 75), ao lançar luzes para a compreensão da modernidade e da existência humana, comenta Baumann (1999), afirmando que “Ambivalência coloca-se como a possibilidade de o homem civilizado moderno vivenciar a experiência do sem sentido dos esforços civilizatórios na construção de utopias, de sociedades centradas na coletividade, na racionalidade científica, nos dispositivos da técnica, onde os desejos, as necessidades, as angústias de cada indivíduo são suprimidas em nome da perfeição, da salvação do homem de rebanho, da segurança alcançada pela previsibilidade e domínio sobre o tempo e o espaço, sobre padrões comportamentais estatisticamente definidos”.

8 Complexidade, segundo Morin (2000, p. 38) deriva de *complexus* que significa “o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios à nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade”.

9 Multirreferencialidade diz respeito à adoção de múltiplas referências para melhor análise e compreensão dos fenômenos sociais. Segundo Ardoíno (1998d, p. 4), “[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (Mimeo).

ser humano e suas formas de organização na sociedade moderna. Para isso, destaca:

A ambivalência impulsiona o homem moderno a superar atitudes passivas, de aceitação mecânica e binária (passivo e ativo, bem e mal, certo e errado) colocando-se no mundo através da constatação de que talvez seja inerente às características existenciais humanas, à contingência, à insegurança, à ambivalência e que existir é um exercício efêmero que exige o abandono cotidiano de convicções cristalizadas.

Não há dúvidas de que o uso generalizado do termo organização associado à ambiguidade decorrente das formas e processos que ela traz consigo induz a reducionismos próprios da racionalidade que vem sendo adotada ao longo do tempo. Em consequência e por analogia há inconsistências em análises e percepções relativas à natureza, fronteiras e especificidade que circundam as organizações e, mais especificamente, a universidade dentre as instituições sociais.

Trazendo o conjunto das questões, ora referidas, para o âmbito da universidade que representa, por seu caráter substantivo, forma distinta de organização, é enfática e decisiva a afirmação de Freitag (1995, p. 31, tradução nossa)¹⁰: “As universidades, antes de serem organizações, são (porque me recuso a dizer ‘eram’) instituições”. Para justificar sua convicção, o autor (tradução nossa), argumenta:

[...] A instituição se define pela natureza de sua finalidade, que está posta em relação ao plano global ou universal da sociedade, e ela participa do desenvolvimento ‘expressivo’ dos valores à presunção universal que são próprios ao fim a que ela serve¹¹.

O risco de enquadramento precipitado de questões de ordem substantiva pode induzir e mesmo provocar reducionismos em relação a

10 “Les universités, avant d’être des organisations, sont (car je me refuse encore à dire ‘étaient’) des institutions” (Cf. FREITAG, 1995, pg 31).

11 “L’institution se définit par la nature de sa finalité, qui est posée, définie et rapportée sur le plan global ou universel de la société, et elle participe du développement ‘expressif’ des valeurs à prétention universelle que sont propres à la fin qu’elle sert”. (Cf. FREITAG, 1995, pg 31).

questões como instituições e universidade, seja no âmbito dos programas ou da gestão. Questões relacionadas a fenômenos e relações complexas não podem ser reduzidas a fatos instruídos pela racionalidade instrumental, subordinados a determinações formais, objetivas e externas aos sujeitos, elidindo seu caráter fenomenológico, subjetivo e multirreferencial. Enquanto organizações ocupam-se do produzir, do imediato, dos meios e interesses, instituições transcendem o âmbito das organizações, dizem respeito ao ser humano, à sociedade e seu vir-a-ser. Diante de uma sociedade ordenada e induzida para o progresso e consumo – dimensão unidirecional afeta ao âmbito dos dados e fatos efêmeros -, ela não apreende os fenômenos e significados que lhe são intrínsecos. Sob essa perspectiva, a universidade, para além dos sujeitos, da sociedade e do Estado, é a um só tempo, reflexo e instituição determinante deles e não o contrário.

Tomando por referência tais argumentos, fica claro que instituições sociais e universidades, por sua natureza e complexidade – essencialmente de ordem valorativa, investigativa e formativa – não se restringem a parâmetros e procedimentos atribuídos às organizações em sentido estrito, de ordem operacional, produtiva e de controle. O entendimento de que são e sempre foram instituições marca com propriedade a fronteira entre universidade e organizações, significando globalidade, substantividade e avanço significativo em relação à concepção clássica de organizações. Para tanto, o conceito de universidade agrega fundamentos de caráter crítico, simbólico, ético e histórico ao conhecimento já consagrado, emprestando-lhe novas perspectivas e possibilidades de permanente formação e superação.

Em base às abordagens anteriormente referidas, podemos afirmar, a título de síntese, que: a) Organizações e instituições são entes constitutivos da vida humana e cumprem finalidades existenciais indispensáveis à vida social; b) As forças de caráter instituinte e instituído que as permeiam promovem pressões e equilíbrios dinâmicos, que resultam em mudança ou conservação de estágios vigentes, dependendo da intencionalidade, prevalência e intensidade de uma força ou de outra; c) A prevalência de forças instituintes é expressão do protagonismo dos sujeitos e processos orientados por e para valores, propósitos e ações de ordem criativa, qualitativa e existencial. A lógica que orienta esta dinâmica é a razão humana de ordem substantiva e de cunho sócio-crítico, cujos fatores intervenientes sustentam-se em ambientes de liberdade e autonomia;

d) Liberdade, autonomia e movimentos instituintes representam a força vital e a alma das instituições; e) A prevalência de forças instituídas resulta da racionalidade instrumental e operacional orientada por objetivos utilitários. Sob esse prisma, condições e relações são predeterminadas, orientadas pela mecânica reprodutiva decorrente da heteronomia e de controles externos; f) Institucionalização, por sua vez, é a dinâmica que organizações e instituições, cada uma com lógica própria, desencadeiam no seu interior em vista de seus propósitos, novos estágios e na interação com o ambiente externo, sejam elas de ordem produtiva ou formativa; g) Instituições e organizações constituem unidade indissociável. O que as difere diz respeito à natureza, propósitos, qualidade dos processos e relações por elas empreendidas.

Trazer à tona esse conjunto de questões possibilita levar a universidade à reflexão e revisão de sua identidade, projeto institucional e gestão - pauta geralmente ausente da agenda das universidades e dos governos. As pressões internas, sobretudo motivadas por interesses de ordem corporativa, política ou ideológica, e as demandas externas, por parte dos órgãos governamentais ou de visões utilitárias e imediatistas da sociedade de mercado, induzem a universidade a equívocos e desvios estruturais e programáticos que contradizem seu *ethos* institucional.

A prevalência do instituído sobre o instituinte e da conformação a modelos alheios ao caráter substantivo são constatações recorrentes na universidade brasileira e necessitam de atitude crítica e agenda ousada, a partir dos docentes, gestores e governos, e de uma nova cultura por parte da comunidade universitária e da sociedade. Essa atitude é decisiva para desencadear o movimento instituinte no ambiente universitário e nas relações com o meio social mais amplo para fazer da universidade uma instituição de protagonismo intelectual, científico e social. Como vem sendo conduzida, a universidade brasileira não passa de uma organização dominada pela cultura instituída e alheia a sua finalidade científica e formativa, retirando-lhe as forças instituintes e impedindo-a de ser verdadeiramente uma instituição.

4. Concepções e modelos da universidade contemporânea

É significativa a literatura que trata da história da universidade no Brasil. São também numerosos os estudos que discutem concepções e modelos de universidade. Em boa medida, constatamos convergência nos estudos que vêm sendo feitos. Mesmo divergências existentes servem para fortalecer pontos comuns e, ao mesmo tempo, demonstrar a complexidade e o vasto mundo da universidade e as diferentes faces que ela vem apresentando ao longo dos anos e presentemente.

Antes, porém, de avançar esta questão, é necessário fazer uma digressão na história que antecede a Revolução Francesa – marco introdutório a partir do qual a universidade contemporânea é assim identificada – para conhecer alguns aspectos do mundo pré-universidade, desde tempos remotos.

Ao que se sabe, não havia universidades antes do século XII. No entanto, pré-universidades ou escolas pré-universitárias, como nos relata Ullmann e Bohnen (1994, p. 64) são conhecidas desde o ano 650 a 340 a.C. como a Escola Ascético-terapêutica de Buda na Índia, passando pela Escola de Confúcio na China. No ocidente destacam-se a Escola de Pitágoras, Academia de Platão, Liceu de Aristóteles, entre outras.

No período entre 320 a.C. e 988 d.C. instituições com traços de universidade ou que a ela se equiparam são conhecidas em Alexandria, Constantinopla e Cairo. O perfil destas instituições era tal, como nos relatam os autores mencionados, que o Museu de Alexandria

Apresentava-se suntuoso, a ponto de fazer inveja a muitos estabelecimentos de ensino modernos: tinha galerias cobertas, amplos corredores, salas para reuniões e conferências públicas, além de refeitório. Nada lhe faltava como centro de investigação científica, pois contava com um observatório, um zoológico, jardins para aclimatar plantas, salas de dissecação e museus. Filólogos, homens de letras, humanistas e cientistas compunham o quadro docente.

É digno de destaque nestas ‘universidades’ o estudo de humanidades, artes e ciências, a investigação e a existência de grandes bibliotecas. Por último, faz-se necessário esclarecer que na Idade Média para ser universidade bastava uma única faculdade, como é o caso da Faculdade de Direito em Bolonha que deu nome à primeira universidade no mundo ocidental.

A título de orientação para a presente abordagem da universidade contemporânea, tomo como referência os estudos de Leonardo Prota (1987), acompanhados de análises de outros estudiosos, possibilitando, desta forma, estabelecer parâmetros de reflexão, compreender o caminho que a universidade brasileira percorreu e apresentar proposições a serem empreendidas.

Seja a mais antiga instituição universitária, denominada Universidade de Al Quaraouiyne fundada em 859 d. C., no Marrocos, ou a Universidade de Bologna, de 1088, na Itália, as duas primeiras universidades criadas no período medieval integram o rol de instituições dentre as mais antigas, sólidas e importantes para o desenvolvimento da sociedade em suas respectivas épocas e regiões. Não por acaso, as duas universidades continuam em funcionamento nos dias atuais e representam duas culturas milenares: a primeira, de origem muçulmana, embora situada na costa ocidental do continente africano, surgiu sob o signo da cultura oriental, enquanto a segunda é a legítima representante da cultura ocidental cristã. Ambas representam, com propriedade, identidades e culturas que as sustentam desde a origem.

Após a criação das primeiras universidades no contexto do Renascimento, particularmente entre os séculos XII e XIV, a universidade medieval europeia sob o domínio da Igreja Católica constituía-se uma das mais importantes instituições depositárias dos registros da história, cultura, filosofia, artes liberais e teologia, sendo também centros de conservação e produção do saber, pesquisa, interpretação, debates, ciências e formação de religiosos.

Com o advento do Positivismo no início do século XIX - corrente filosófico-sociológica e política derivada do Iluminismo -, conhecimento científico e desenvolvimento industrial aliam-se com o objetivo de incrementar o ordenamento e o progresso do bem-estar moral, intelectual e material. Passaram então a ser características marcantes desse período a racionalidade técnico-científica e a exaltação da razão como única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade. A universidade influenciada

por esses movimentos assume a tarefa de transmitir às novas gerações o patrimônio do conhecimento científico sistematizado, lançando as bases para sua modernização. No entanto, os fundamentos da cultura clássica foram tomados pelo ideário racional positivista, tornando as universidades, a partir de então, instrumento da racionalidade instrumental objetiva e disciplinadora em relação à cultura medieval.

Nesse período a economia vinha sendo influenciada pela Revolução Industrial Britânica, enquanto a política e ideologia pautavam-se pela Revolução Francesa. Sob esses movimentos a educação técnico-científica teve estímulo e grande avanço com o intuito de dar suporte aos interesses dos estados nacionais e à sociedade de mercado emergente.

Para situar ou relembrar ao leitor os fundamentos que modelaram a universidade contemporânea mais amplamente e conduzi-lo à reflexão e compreensão de sua complexidade e relevância, podemos agrupar a universidade contemporânea em quatro modelos ou concepções¹², amplamente conhecidos, cujos perfis passo a destacar.

Modelo Napoleônico

O modelo napoleônico de universidade tem como foco o ensino não especializado de profissões organizado em faculdades com finalidade de formar burocratas para atuar nos quadros do Estado. A Universidade Imperial, criada por Napoleão Bonaparte, em 1806, foi uma instituição constituída como corporação estatal de docentes a serviço dos interesses do Estado Imperial, cuja concepção deixava em segundo plano os interesses da sociedade, da pesquisa e da cultura humanística.

De acordo com Prota (1987, p. 79), o modelo napoleônico de universidade era hierárquico, centralizado e ideológico. Como fora idealizada, a universidade constituía-se

Uma corporação que tem o monopólio da instrução pública, criada e mantida pelo Estado, onde professores e funcionários

12 A identificação dos modelos aqui considerados toma por base as principais concepções e movimentos de criação ou organização de universidades na contemporaneidade. Para a identificação desses modelos ou concepções foram destacadas, sobremaneira, universidades sem desconsiderar a presença e influência de outras instituições de nível superior com denominações distintas.

exercem sua autoridade com severidade férrea, como prolongamento da autoridade do próprio Estado, para formar os quadros dirigentes da nação.

Ao analisar a concepção deste modelo de universidade, Rossato (1998, p. 83-4) compartilha com Prota ao afirmar que

O modelo napoleônico se caracteriza pelo monopólio estatal, a manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, a divisão em faculdades compartimentalizadas, a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício da profissão e a forte conotação ideológica que colocava a educação a serviço exclusivo do Estado Imperial.

Charle e Verger (1996) comentam que a remodelação das instituições universitárias francesas é resultante do espírito corporativo e enciclopedista de cunho medieval que impedia a entrada das ciências experimentais. O modelo napoleônico implantado teve três preocupações centrais: oferecer ao Estado e à sociedade quadros profissionais para a estabilização de uma sociedade convulsionada; controlar a formação profissional; impedir a formação de novas corporações profissionais. Em relação à ausência de pesquisa no novo modelo, Prota (1987, p. 80-1) afirma que

É fora da Universidade que é possível um questionamento permanente, que é possível a pesquisa. Isso aconteceu nas Grandes Escolas. O sistema de ensino superior francês difere fundamentalmente daqueles dos outros países ocidentais; na França, aliás, há dois sistemas de ensino superior (as universidades e as Grandes Escolas) e dois sistemas de pesquisa (a Universidade e o CNRS - Centro Nacional de Pesquisas Científicas).

Diante da concepção funcional e reducionista centralizada e unificada por que passou a universidade francesa, cuja ênfase recaía na formação de quadros para atender ao Estado, Charle e Verger (1996, p. 86) concluem:

A consequência mais grave, portanto, da reforma imperial é, sem dúvida alguma, o desaparecimento da Universidade propriamente dita. Desde o tempo napoleônico, as faculdades

encontram-se isoladas, como hoje, ignorando a unidade orgânica que deveria ser a característica de toda Universidade.

Diferentemente das 22 universidades antigas que se transformaram em escolas técnicas controladas pela Universidade Imperial, as *Grandes Écoles* francesas, de outra parte, constituíram-se centros de formação profissional de alto nível associado à pesquisa e às demandas da realidade social. Tais escolas não sofreram influência da concepção napoleônica aplicada à Universidade Imperial. Devido à estreita relação com a realidade do mundo profissional as *Grandes Écoles* mantiveram-se em constante evolução e tornaram-se referência em formação profissional especializada. Tal escopo e características fizeram delas uma exceção pelo nível de especialização diante das restrições a que o modelo napoleônico foi submetido.

Somente no final do século XIX, afirma Paula (2009, p. 73),

Reorganizaram-se algumas das escolas isoladas, primeiro constituindo-se um *corpus* de faculdades autárquicas e posteriormente - com o nome de *universidade* - uma federação de unidades independentes. Ficaram separados do conjunto a Escola Politécnica (voltada para a formação dos quadros técnicos), a Escola Normal Superior (destinada à formação dos educadores), o Colégio de França, o Instituto e o Museu de História Natural, aos quais se juntariam, muito mais recentemente, o Museu do Homem [...].

Pode-se afirmar, portanto, que o modelo napoleônico inspirou-se no racionalismo científico, foi definido pelo Estado e posto a seu serviço. Ao distanciar-se da concepção clássica, o modelo francês reduziu a universidade à concepção funcional a serviço do Estado do ponto de vista ideológico e político, seguindo, de alguma forma, o modelo da universidade renascentista. As funções convencionais da universidade moderna e as novas demandas sociais não obtiveram ressonância na concepção francesa. A lógica funcional da universidade napoleônica condicionou a formação e o conhecimento aos interesses do Estado e do mercado, esvaziando-a de sua função filosófica clássica no sentido estrito do termo. Ausência de liberdade, autonomia, formação humanística e pesquisa marcaram o modelo da universidade napoleônica.

Modelo Humboldtiano

Na segunda metade do século XVIII, em contraponto ao protagonismo da Inglaterra por ocasião da primeira etapa da Revolução Industrial, a Alemanha vinha sofrendo os reflexos do ordenamento do mercado e da nova organização da sociedade. O mesmo Iluminismo que pautara a corrente positivista francesa, de cunho ideológico e anticlerical, promoveu na Alemanha a corrente liberal sem, no entanto, o viés do pensamento ideológico francês. Passado o fracasso da invasão napoleônica no início do século XIX, a Alemanha reconstituiu seu modelo de universidade até então focado na formação técnica.

Premida por essas circunstâncias o Governo alemão teve que intensificar esforços para promover desenvolvimento industrial capaz de tornar a Alemanha uma nação autônoma. Para tanto tomou como referência a concepção de instituições voltadas para o desenvolvimento das ciências, dando-lhe nova orientação, distinta do modelo anterior. Ao invés de orientar a formação para um projeto político à moda francesa, a nova concepção da universidade centrou-se num projeto filosófico da ciência, inspirando “um novo zelo e calor para o reflorescimento da nação”, nas palavras de Humboldt (1767-1835), seu idealizador.

Cabe ressaltar que nesse período a Prússia perdera territórios para os franceses durante as invasões napoleônicas. Em vista desta situação, Britto (2012, p. 221) destaca que “os estabelecimentos de ensino distribuíam-se ainda segundo o antigo modelo medieval: educação técnico-profissional e religiosa para os pobres, universidades dominadas pelas cadeiras teológicas para os nobres”. Os intelectuais alemães, diante do modelo educacional retrógrado e dos efeitos do modelo educacional francês em curso, passaram a criticar a estrutura educacional existente e, nas palavras de Freitas (2013, p. 72),

Propuseram a construção de um modelo com identidade germânica. Esperava-se que a educação fosse a grande responsável por mudanças na estrutura sociopolítica, mas pela consciência individual, à medida que os cidadãos, uma vez esclarecidos (*Aufklärung*), rompessem com a subserviência (ao Estado ou a qualquer poder) que ameaçasse a liberdade do indivíduo.

A concepção moderna de universidade surgiu com a criação da Universidade Humboldt de Berlim, em 1810. Seu idealizador, Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand - Barão von Humboldt, compartilhava a efervescência libertária da Europa impulsionada pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa. Ao escrever a obra que trata das instituições científicas superiores em Berlim, Humboldt (1997, p. 79) afirma que “o conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral”, tarefas interdependentes e complementares à formação.

Para fazer frente à realidade do contexto histórico e social em que a sociedade alemã e outros países europeus viviam, Humboldt (2003) previu dois tipos de instituições. A universidade entendida como ‘instituição científica superior’, estatal, responsável pelo ensino, investigação, produção e divulgação da ciência pura, e instituições privadas, direcionadas para formação técnica e, portanto, destinadas às ciências aplicadas.

Dois pensamentos centrais associam a ideia de universidade segundo a concepção de Humboldt e Schleiermacher, comenta Habermas (1993, p. 115). A institucionalização da ciência moderna somente poderia ocorrer em um contexto onde a universidade estivesse liberta das tutelas da Igreja, do Estado e dos imperativos de uma sociedade burguesa interessada nas aplicações práticas do trabalho científico. De outra parte, é de interesse do próprio Estado promover uma universidade investigadora dotada de plena autonomia, pois “[...] a cultura moral e toda a vida espiritual da nação convergiriam nas instituições científicas superiores como num foco”.

Há que se considerar, no entanto, que a cultura de liberdade de ensino e pesquisa teve antecedentes com a criação da Universidade de Halle, em 1694, e da Universidade de Göttingen, em 1734. Ambas, de origem protestante, deram início à renovação frente ao conservadorismo das universidades católicas medievais. Uma das importantes inovações para a época, introduzidas pela Universidade de Göttingen foi substituir as aulas em forma de *lecture* – palestras por meio de exposições monológicas em que o professor transmitia o conteúdo dos livros oficiais –, por seminários, em que o professor desenvolvia o conteúdo da disciplina agregando suas contribuições, apresentada em círculo de estudantes, estabelecendo-se entre eles uma relação próxima. Preocupada em atrair professores relevantes para

garantir nível de excelência e dotá-la de boa biblioteca, Terra (2019, p 135) comenta que “a nova universidade possibilitou uma renovação no ensino e na pesquisa com resultados excepcionais nos âmbitos da filologia e dos estudos históricos”.

Inspirada na inovação que a antecedeu, a Universidade de Berlim traz nova dinâmica à ciência e formação do saber humano organicamente articulado, incorporando a atividade de pesquisa à prática pedagógica, visando à formação humana, moral e científica dos estudantes. Para Humboldt esse desenvolvimento obedeceria a parâmetros intrínsecos à finalidade e propósitos da universidade centrados na ciência e na formação. Em base a esta concepção de instituições científicas superiores assentava-se a pedagogia universitária humboldtiana, fazendo da pesquisa base para o desenvolvimento do ensino, por meio de interação colaborativa e cooperativa, em ambientes de liberdade e autonomia. Segundo Humboldt (1997, p. 81) “[...] numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência”. Sob esse prisma a pedagogia humboldtiana estabelecia estreita harmonia e interlocução entre professores, saber e estudantes orientada pelo espírito investigativo.

Tomando como propósito a edificação de um projeto nacional alemão, Prota (1987, p. 86) afirma:

Praticamente todos os cientistas alemães eram professores ou estudantes universitários e, cada vez mais, trabalhavam em grupos formados por um mestre e vários discípulos. A pesquisa tornou-se condição necessária à carreira universitária e era considerada como parte da função do professor universitário.

Contrariamente ao modelo napoleônico, a universidade alemã elevou a *status* superior os estudos filosóficos de cunho investigativo e humanístico. Nesse sentido, o autor continua:

A universidade alemã se enraizava numa concepção da ciência que incluía a filosofia especulativa e não apenas matemática, bem como as humanidades estudadas segundo o método filológico. Essa concepção supunha uma redefinição das funções sociais da ciência e da erudição, e mesmo uma revisão mais

drástica da função social da filosofia. As opiniões extremadas dos filósofos idealistas e românticos não eram aceitas por Humboldt, que foi a pessoa mais influente da Universidade de Berlim (p. 90-1).

O ideal da universidade alemã buscava, portanto, a integração entre professores e alunos, tendo por princípios, como destaca Pereira Aguiar (2009, p. 31), “a formação por meio da pesquisa, a unidade entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade, a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz”. Tomando esta concepção como base, a universidade assumia autonomia em relação ao conhecimento em vista da estreita relação com os interesses do Estado, “tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade”, continua a autora. A formação demarcada por uma concepção liberal e acadêmica põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando sua indissociabilidade com ensino e formação geral, de cunho humanístico e científico, com foco na universalidade do saber.

Em convergência com este entendimento, ao expressar o pensamento de Humboldt, Souza Araújo (2009, p. 80) comenta que

Ciência objetiva e formação subjetiva implicam numa interação entre os professores e os alunos diante dos projetos institucionais devotados ao desenvolvimento científico. Trata-se de um compartilhamento necessário – entre professores e alunos – para constituir-se como um ancoradouro à pedagogia universitária. Nesse sentido, as artérias que farão pulsar a vida universitária, são denominadas por liberdade de investigação, autonomia, cooperação e colaboração.

A autonomia da universidade e a emancipação do ser humano bem como o direito e o exercício da liberdade estão presentes na concepção e organização da universidade alemã como enfatiza Santos (1998, p. 55) “[...] a autonomia do professor para pensar e investigar; a autonomia do estudante para estudar e escolher o que estudar; e a autonomia da própria instituição em relação ao Estado para se autogovernar”.

O modelo alemão de universidade, no entanto, recebeu influência do modelo americano, na segunda metade do século XIX, em decorrência

da Guerra da Secessão e da conseqüente reestruturação e modernização da economia. Paula (2002, p. 153) afirma que a universidade alemã

Sofreu uma série de modificações e desvios ao longo do tempo, dentre os quais destacamos a diminuição considerável da autonomia e da liberdade acadêmicas, com conseqüente vínculo dos intelectuais à política estatal, e uma guinada em direção ao pragmatismo, sob influência do modelo norte-americano de universidade.

Embora a questão nacional presente no ideário napoleônico também estivesse presente no modelo humboldtiano, a universidade alemã assumiu um caráter idealista e acadêmico com ênfase na autonomia da universidade em relação ao Estado e uma preocupação com a formação de uma nacionalidade mais liberal e elitista e menos pragmática.

Centrada na autonomia da universidade, integração ensino-pesquisa orientada pela reflexão filosófica, liberdade de pensamento e atenção às questões nacionais, tais fundamentos originários da universidade alemã do início do século XIX continuam relevantes e vêm servindo de referência para a universidade do século XXI.

Modelo Anglo-saxônico

A Inglaterra antecipou-se aos demais países europeus no que concerne ao cultivo da ciência com criação da *Royal Society of London for Improving Natural Knowledge*, em 1660. Em relação ao avanço da ciência, Prota (1987, p. 107) relata que ao tomar caminho próprio em relação à filosofia, “os membros da *Royal Society* não consideravam seu trabalho científico como parte de uma filosofia especulativa mais ampla, entendendo a ciência empírica com uma ocupação dotada de suficiente dignidade em si mesma, ou até superior”. Em vista da criação da *Royal Society*, no século XVIII a ciência apresentava-se institucionalizada na Inglaterra.

As Universidades de Oxford e Cambridge, reconhecidas desde sua criação como as melhores universidades da Europa, atualmente cognominadas pelo termo *Oxbrige*¹³, foram criadas por inspiração católica,

13

O termo *Oxbrige* é a aglutinação dos nomes das duas mais antigas e prestigiosas

respectivamente no final do século XI e no início do século XIII. Desde a origem assumiram perfil aristocrático e, como afirma Prota (1987, p. 108), eram

Organizadas como unidades universitárias integradas por *colleges*, em que os estudantes viviam sob a orientação de tutores pessoais, e faculdades onde era ministrado ensino especializado, a partir de 1689 tiveram que dar atenção especial à formação de pesquisadores do mais alto nível, para atender aos reclamos da Revolução Industrial.

Dentre o conjunto das universidades britânicas, o grupo *Oxbrige* representa o modelo anglo-saxônico de universidade na concepção clássica de formação desinteressada e livre, tendo como foco de estudo artes liberais e humanidades com alto nível de especialização. As duas universidades, alheias à investigação e conteúdos práticos eram frequentadas por integrantes da aristocracia, comandadas pela Igreja. Enquanto se desenvolvia um conhecimento enciclopédico embasado em verdades já estabelecidas, a investigação era levada a efeito por associações privadas, como visto anteriormente.

Em meados do século XIX, é criada a Universidade de Londres, de inspiração laica, constituída como federação de escolas e institutos, abrangendo áreas multidisciplinares de formação humana e profissional com alto nível de especialização. À Universidade de Londres, segue-se outro conjunto de universidades criadas em decorrência da segunda etapa da Revolução Industrial na Inglaterra, a partir do final do século XIX, conhecidas como *Redbrick*¹⁴. As seis universidades que constituíam originalmente este grupo são instituições locais, também denominadas cívicas, e atendem às principais cidades industriais no interior do Reino Unido. Segundo

universidades do Reino Unido (Oxford e Cambridge), cujos modelos são muito parecidos (tradicional e elitista), utilizados para contrastar com as demais universidades do Reino Unido.

14 O termo *Redbrick* foi utilizado pelo Professor de Estudos Hispânicos da Universidade de Liverpool, Edgar Allison Peers (sob o pseudônimo de Bruce Trustcot), no livro *Redbrick University*, para descrever as modernas universidades britânicas. Essas instituições foram fundadas no século XIX em cidades emergentes da Inglaterra, particularmente, em locais de indústria e manufatura e a maioria dessas universidades pode ser identificada pela arquitetura similar, ou seja, pelos tijolos vermelhos (Cf. GIMENEZ, 2017, p. 64).

(Gimenez, 2017) estas universidades passaram a exercer nova função da universidade – a extensão –, estabelecendo uma ‘ponte’ entre o ensino superior e a sociedade por meio de preparação de mão-de-obra, ampliação da instrução dos trabalhadores e serviços de saúde e assistência social, entre outras atividades.

No quadro mais amplo da evolução das instituições universitárias britânicas, como analisa Prota (1987, p. 111-12), é importante registrar que

Ao mesmo tempo em que a Universidade se unificava no plano nacional, multiplicavam-se os *colleges*, que, aliás, se transformaram na base de sustentação da própria Universidade. *Colleges e Halls* (prédios para estudos) surgiram por iniciativa de *mecenas* que destinavam dotações para tais fundações. Os primeiros *colleges* foram o University College (1249), o Balliol College (1263) e o Merton College (1264); este último deve ser particularmente mencionado porque associado à nova concepção universitária, isto é, a disciplina colegial poderia ser exercida pelo clero secular, em substituição ao de alguma ordem religiosa, e, por esse motivo, foi adotado como modelo para futuros *colleges* não só em Oxford, mas também em Cambridge.

Em relação às sucessivas reformas pelas quais as universidades britânicas passaram, é importante ressaltar, ainda segundo Prota, “que todas foram, [...] planejadas e executadas no seio da própria Universidade, sem interferência de forças externas” (p. 113), o que denota a compreensão do Estado e da sociedade em relação à autonomia e à liberdade de pensamento da universidade.

O modelo anglo-saxônico de universidade especialmente representado pelo grupo *Oxbrige* fundamenta-se no princípio de que à universidade cabe a conservação e transmissão do saber acumulado pela humanidade com ênfase na atividade tutorial com os estudantes. Tomando por referência este modelo, ensino e pesquisa não constituem princípios indissociáveis da formação universitária como se constata na concepção alemã de universidade.

O grupo *Redbrick*, por sua vez, toma como referência fundamentos ético-filosóficos inspirados no Iluminismo com ênfase nas liberdades individuais, promoção do bem-estar coletivo, função utilitária e diversidade

cultural. Baseado em tais referências, este modelo estabeleceu forte interação com o setor industrial e comunidades locais por meio de cursos e programas acadêmicos, prestação de serviço e apoio aos que não têm acesso a conhecimentos e tecnologias.

Modelo Norte-americano

O marco de referência da universidade moderna norte-americana foi a criação da Johns Hopkins University, em 1876, cujas atividades acadêmicas passaram a ser organizadas em torno do Departamento de Filosofia, com ênfase em Línguas, Matemática, Ética, História e Ciência, nos moldes do modelo alemão. O perfil da universidade era de inspiração positivista liberal e tinha como foco central formação geral, abrangendo simultaneamente a pesquisa científica e ênfase na difusão da cultura.

Segundo Prota (Prota, 1987, p. 113), até 1860 o modelo americano tomava por referência “as escolas superiores utilitárias implantadas, sobretudo, nas províncias britânicas e facilmente adaptáveis às comunidades coloniais norte-americanas”. Estes *colleges*, continua o autor, foram se multiplicando até 1860, quando uma reforma os dividiu em dois modelos opostos de ensino superior. O primeiro deles, afirma o autor,

Tinha como padrão um modelo extremamente ambicioso, cristalizado com a reforma da velha Universidade de Harvard e com a criação da Universidade Johns Hopkins, que se afastou do pragmatismo para dedicar-se, inteiramente, à investigação científica e à criatividade cultural, bem como ao ensino superior do mais elevado nível.

O segundo modelo, afirma o mesmo autor, “implantou-se como uma sistematização das práticas amplamente experimentadas nas escolas locais de nível intermediário. Surgiram, assim, os *Junior colleges* e os *Land grant colleges*”.

A partir da Guerra da Secessão na segunda metade do século XIX, a sociedade americana é tomada por um crescimento e modernização que produziram intensas transformações na estrutura da sociedade. Ribeiro (2016, p. 81-2) relata que

Até mais ou menos 1870 a sociedade norte-americana, constituída de um grande número de famílias de pequenos fazendeiros e pequenos empresários, reproduzia uma estrutura social na qual, não obstante as desigualdades, a riqueza era relativamente bem distribuída [.....] Com a ruptura dessa estrutura, os conflitos sociais se ampliaram. No que diz respeito à educação superior, as mudanças que aí ocorreram constituem uma das múltiplas faces do processo de profundas transformações que viveram então os Estados Unidos. A promulgação da Lei Morrill pelo Congresso, em 1862, autorizando a venda de terras federais com a finalidade de subsidiar a criação de escolas superiores agrícolas, os *land-grant colleges*, marcou o início da presença do Estado na educação superior.

A modernização da universidade norte-americana consolidou-se a partir da segunda metade do século XIX com a institucionalização da pesquisa científica e a pós-graduação, influenciada pelo modelo inglês e, sobretudo, pela concepção alemã de universidade. O modelo norte-americano uniu as duas concepções, articulando ensino e pesquisa, orientando-as para formação de quadros voltados para o desenvolvimento do sistema de produção e tecnologias. O ingresso de estudantes americanos em universidades alemãs e a vinda de professores alemães para universidades americanas consolidou o modelo americano.

Além disso, dois outros fatores, sobretudo, contribuíram para a consolidação do sistema universitário americano. O primeiro deles deve-se à criação de fundos oriundos de fundações privadas de caráter filantrópico, que possibilitou institucionalizar o sistema de pós-graduação e pesquisa inspirado no modelo alemão. Este novo modelo de financiamento associado ao subsídio que os Estados vinham aportando à educação superior criou as condições para a progressiva massificação e especialização da universidade norte-americana.

Como observa Ribeiro (2016, p. 81-2) o segundo fator deve-se à prática da prestação de serviço à sociedade, de inspiração anglo-saxônica, consolidando a nova função da educação superior americana. Neste sentido, a autora destaca:

Além da pesquisa aplicada, a difusão de conhecimentos por especialistas em Agronomia e Veterinária junto às comunidades

locais foi outra prática que caracterizou aqueles estabelecimentos. Com a criação de estações experimentais, a partir do *Smith Lever Act* de 1914, a extensão agrícola tornou-se mais uma das atribuições daquelas instituições [...].

Em relação ao modelo norte-americano, as universidades procuraram integrar as funções ideais – ensino e pesquisa, às funcionais – serviços, como observa Paula (2009, p. 78). Em vista desta integração a autora afirma que boa parte das universidades americanas passou a adotar a forma empresarial, de tal sorte que

O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual.

A função de extensão universitária americana teve início na segunda metade do século XIX por meio da Lei Morrill de Concessão de Terras para Escolas (*Morrill Land-Grant College Act*). Silva e Oliveira (2010, p. 300) afirmam que a lei

Representou um impulso à pesquisa e à disseminação de informações para aqueles que não estavam na universidade. Por meio dessa lei, o governo federal deu a cada estado e território 30 mil acres (12.146 hectares) de terra por senador e ‘representante’ (deputado federal) do congresso.

É esse o entendimento de Kerr – Presidente da Universidade da Califórnia – (2005, p. 13) ao afirmar que

A moderna universidade norte-americana desenvolveu-se do entrelaçamento de dois modelos, o alemão, na pós-graduação, e o britânico, na graduação. Cultuar a ciência, o espírito e o intelecto; promover o desenvolvimento da ciência; incentivar a criatividade e estar atenta às demandas da sociedade é um padrão tipicamente americano, e ‘um novo tipo de instituição no mundo’.

Ainda em relação à caracterização do Modelo Norte-americano, os Estados Unidos constituíram um sistema de educação superior, segundo Muzy e Drugowich (2018, p. 96-7)

A partir de iniciativas privadas, comunitárias e, eventualmente, estatais, porém não na forma de organizações públicas *stricto sensu*. Criou-se um sistema universitário estratificado para perseguir metas de interesse público bem definidas em níveis de pesquisa de elite (*research universities*), formação prática (*grant colleges* ou *community institutions*) e formação profissional de massa (*colleges*).

Destacam, por fim, os autores que o modelo universitário norte-americano, de inspiração alemã e britânica, estruturado em distintas concepções de formação, conciliou níveis de excelência em pesquisa e formação, passando por universidades públicas pagas a instituições privadas de formação técnica focadas em problemas regionais.

5. Cem anos da universidade brasileira: dilemas e desafio

É recorrente a afirmação de que a universidade brasileira surgiu tardiamente, particularmente se compararmos a países latino-americanos, como é o caso da Universidade de São Marcos, no Peru, e a Universidade do México, ambas criadas em 1551. Ainda enquanto se sucedia a criação de universidades em diversos países da região, movimentos por uma “reforma universitária” foi protagonizada pelos estudantes da Universidade de Córdoba, na Argentina, ao lançarem o manifesto da *Juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América*, em 1918. Até essa data o Brasil ainda não criara oficialmente sua universidade. Em 1920, quando isso se tornou um fato, eram passados mais de trezentos e cinquenta anos da criação da primeira universidade em solo latino-americano.

Não obstante ser um dos últimos países a implantar universidade, o Brasil deu grandes avanços em relação à implantação de universidades nesses breves cem anos de vida universitária. E isto pode ser comprovado pela quantidade de universidades e alto nível de algumas dezenas delas. No entanto, não se pode negar que há “Universidades e universidades”, pelo que poderemos avaliar ao longo deste trabalho.

A compreensão do modelo universitário brasileiro requer que levemos em consideração alguns fatores que precederam e acompanharam a criação das primeiras universidades no Brasil a partir do início do século XX.

Antes, porém, de avançar esta questão considero necessário antecipar ao leitor que tenho como foco desta abordagem a instituição denominada oficialmente universidade e não toda e qualquer instituição de ensino superior conhecida como Faculdade, Instituto, Centro Universitário ou denominações equivalentes, não importando a natureza jurídica ou administrativa.

Justifico a designação de educação superior e formação universitária, que passarei a enfatizar, ao invés de ensino superior e formação profissional pelo fato de que a concepção de ensino superior desde sua criação no Brasil, no início do século XIX, traz consigo a função de transmissão de conhecimentos e informações visando não mais que formação profissional, de acordo com a época. O desenvolvimento deste modelo de formação deu-se e continua

sendo equivalente ao grau imediatamente superior ao nível de ensino que os estudantes haviam alcançado. Ensino superior, nesse caso, não trazia consigo a concepção de estudos especializados ou avançados. Tratava-se, portanto, de dar sequência aos estudos, passando do nível secundário ao superior. Para cumprir este propósito e atender à ocupação de postos de trabalho agregou-se a ele uma preparação profissional. E em grande parte, assim continua.

Educação superior, de outra parte, considera a concepção de formação integral e mais ampla. Leva em consideração os fundamentos filosóficos, humanísticos, intelectuais e artísticos centrados na investigação e condizentes com o conhecimento universal, como referência para promover a base da formação propriamente dita do ser humano, cidadão e futuro profissional. Sob esse prisma dizemos que se trata de educação superior ou, mais propriamente, formação universitária - não apenas ensino superior -, pois não se limita a galgar mais um degrau na hierarquia escolar e obter um diploma profissional. Formação universitária, no sentido universal e plural, aborda os fundamentos da formação intelectual sob diferentes prismas, que precedem e sustentam a especialização científica e tecnológica necessária a qualquer área da atividade humana. A formação universitária compreende, portanto, as múltiplas dimensões e métodos de desenvolvimento intelectual, cultural, científico, moral e ético articulado ou não à formação aplicada às atividades profissionais convencionais. É em base a esta concepção que distingo e enfatizo a questão da universidade e formação universitária que, mais à frente, será retomada.

O entendimento clássico de universidade, desde a época medieval, recaía na formação cultural e humana acima de tudo. A universidade contemporânea, particularmente com o advento do Iluminismo secundado pelo Positivismo, Estado Moderno e, sobretudo, da era industrial e de mercado afetaram diretamente as universidades, o desenvolvimento das ciências e os processos de formação.

Feitas essas considerações, retomemos a questão principal. Os modelos e concepções da universidade moderna, além de serem reflexo dos diferentes movimentos políticos e identidades culturais de cada país ou região, apresentam perfis distintos que influenciaram, de forma direta, a criação de universidades em outros continentes como foi o caso de Brasil.

Reflexos deste quadro de questões podem ser constatados desde a introdução dos primeiros cursos superiores no Brasil com repercussão direta na universidade brasileira, desde sua criação até os dias atuais. Quaisquer que

sejam as influências oriundas de modelos ou as justificativas dos caminhos que a universidade vem assumindo ao longo do percurso, não há razão para pôr em dúvida sua função primordial: formação humana, intelectual, científica e cívica da sociedade e a procura da verdade sem constrangimento. É com base nesse argumento que Prota (1987, p. 159-60) afirma:

O conhecimento não deve ser limitado por nenhuma finalidade utilitarista nem por conformismo ou pressão externos. A Universidade é por excelência a instituição dedicada à Verdade: este é o seu primeiro serviço, para o homem e para a sociedade. Se este ideal deve ser conciliado com outros objetivos de serviço, que ligam a Universidade ao progresso social e cultural da nação, a Universidade não pode esquecer-se do princípio da Racionalidade Cognitiva, fundamento de sua liberdade e de sua eficácia.

Para além da busca da Verdade pela pesquisa e ensino, a universidade cumpre função social imprescindível diante da sociedade - sua terceira missão. Com esse entendimento Gimenez (2017, p. 173), após amplo estudo das “multifaces da relação universidade-sociedade” confrontadas com “a construção do conceito de terceira missão”, afirma que a

Terceira missão é a expressão (termo) que representa as diversas formas de atuação mais direta da universidade na sociedade, a amplitude e o contexto atual das relações entre os atores envolvidos na geração, transferência, exploração, desenvolvimento, uso do conhecimento, tendo o eixo central a relação universidade-sociedade.

Entende a autora que as atividades e seu alcance vinculados à terceira missão serão estabelecidos e negociados caso a caso. Nesse sentido, Gimenez (2017, p. 285) conclui:

Cada universidade deve poder enxergar-se como realizadora dessa missão, que ao lado do ensino e da pesquisa, forma o tripé que sustenta a universidade do século XXI: (i) formar recursos humanos e treinar pesquisadores; (ii) promover o avanço do

conhecimento - coproduzir, compartilhar e socializar; (iii) interagir e envolver-se mais ativamente com o seu entorno e com a sociedade, sem descuidar da sua inserção internacional.

Universidade é uma instituição mundialmente reconhecida quer pela natureza e propósitos ou pelo poder sociocultural que ela vem exercendo ao longo da história. No exercício de suas funções a universidade não ficou imune a toda sorte de pressões e interesses por se tratar de uma instituição da sociedade e para ela existente. No entanto, sua finalidade e alcance transcendem fatores políticos e culturais, circunstâncias e necessidades estabelecidas pela sociedade. Compreender-se, ser compreendida como tal e atuar coerentemente é o que determina a relevância social de sua atuação.

Está longe o propósito de criar um modelo ideal ou único de universidade. O que se busca é a universidade possível e necessária frente à realidade onde ela está inserida e com quem ela tem por função comprometer-se. Não necessariamente o que e como a sociedade quer, porém com esta construir um projeto de universidade para uma sociedade sustentável, isto é, não reduzida a dar respostas às necessidades circunstanciais. Sendo a universidade uma instituição centrada nas ciências, construção de conhecimentos, formação e desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, universidade e sociedade tornam-se aliadas na criação de condições e ambientes geradores de sustentabilidade. É em torno destas bases e propósitos que a universidade é chamada ao diálogo com os mundos das ciências e da produção, extraindo desta interlocução inspirações e necessidades para seu projeto institucional.

Não se trata de negar a relação entre universidade e mercado ou formação profissional. A universidade moderna sempre esteve de alguma forma envolvida com mercado, simplesmente porque ela trata com pessoas e organizações do mundo real. São elas que buscam formação e respostas. Trata-se de compreender a universidade como a matriz formadora de pessoas e lideranças, alargando os horizontes de mundo e da existência humana e empreender para além dos ditames do mercado. Cabe, portanto, às pessoas, instituições e universidade orientar o mercado; não o contrário.

Ao avaliar o perfil das universidades latino-americanas, por sua vez, Souza (2000, p. 14), aponta que elas seguiram a linha traçada pelo modelo francês, “[...] apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação

cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação”.

No Brasil, segundo avalia Sampaio (1991, p. 2), a criação de instituições de ensino superior

Seguiu o modelo de formação profissional que, em sua origem, combinou duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra – e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica.

Ao analisar a influência dos modelos da universidade contemporânea, anteriormente apresentados, Cunha (1988, p. 15) sintetiza afirmando que no Brasil, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa. Em relação a esses movimentos o autor ilustra com propriedade as influências que marcaram a universidade brasileira na primeira metade do século XX. Segundo ele

Percebe-se que nas primeiras décadas do século passado (1910-1930), o ideário francês inspirou a educação superior, já que a característica mais acentuada em tais espaços formativos era a visão de uma Universidade voltada para a profissionalização e para a formação de carreiristas liberais. A pesquisa não era o foco de interesse nesse modelo de universidade. A segunda influência, a alemã, já aparece a partir das críticas a essa Universidade, tecida no início da década de 30 deste mesmo século. A política do livre pensar, do fomento à pesquisa e do envolvimento da Universidade na vida política do país teve influência no Brasil, com Fernando de Azevedo, e marca a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 [...]. O modelo norte-americano de universidade – terceira influência, com o olhar voltado para uma profissionalização para atender à demanda de mercado, chega aos centros de formação superior com mais ênfase após a II Guerra Mundial, na medida em que os ideais norte-americanos se tornam mais próximos da realidade brasileira, junto à era desenvolvimentista e à Ditadura Militar.

Charle e Verger (1996, p. 78-9), em trabalho que analisa as transformações das universidades desde o século XVIII, o impacto do desenvolvimento científico do século XIX e as mudanças surgidas após a Segunda Guerra Mundial, afirmam:

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que, nas universidades alemãs, representavam o órgão universitário por excelência, integrador das demais atividades e fonte de pesquisas inovadoras, na França não preencheram essa função, situando-se na hierarquia científica abaixo das escolas especializadas. Isto verifica-se em vários níveis: nos custos e na duração maior dos estudos de Direito e Medicina, por exemplo, em relação aos das faculdades de Letras e Ciências; nas origens sociais dos estudantes, provenientes das classes menos favorecidas, no caso destas últimas; e nos salários dos docentes, maiores e mais compensadores no caso das faculdades profissionais.

Ao avaliar o perfil das universidades latino-americanas, Souza (2000, p. 14), aponta que elas seguiram a linha traçada pelo modelo francês, “[...] apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação”.

Os estudos apresentados por Paula (2002, p. 152), ao confrontar o modelo alemão e francês de universidade, constatam que

O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. [...] Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na conseqüente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade.

Em comentário sobre a influência do modelo francês e alemão na criação das primeiras universidades brasileiras, Paula (2009, p. 74) afirma:

Mais uma vez, aqui encontramos uma proximidade entre a estrutura da universidade francesa e a da URJ, que ao contrário da USP, não possuía uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos moldes aproximativos do modelo alemão. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da URJ [...] sempre caracterizou-se pelo enfoque no ensino profissionalizante, sem o desenvolvimento de uma tradição em pesquisa na área de humanidades, não exercendo o papel de órgão integrador por excelência das atividades universitárias.

No processo de construção da universidade brasileira permeado de influências externas, o antropólogo Darcy Ribeiro (1993, p. 10), de conhecida atuação inovadora no meio universitário, por sua vez, classifica a evolução da universidade por idades: Primeira idade – meramente nominal segmentada em faculdades autárquicas, que se desconheciam umas às outras; segunda idade – universidade filósofa, constituída de grandes escolas autônomas, enriquecidas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; terceira idade – estruturação da Universidade de Brasília, constituída por um sistema de Institutos Centrais, Faculdades Profissionais e Órgãos Complementares, cujo funcionamento articulava investigação e pesquisa com a pós-graduação por área de saber. O autor conclui, em documento que discute o projeto da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, criada em 1992, afirmando: “Estamos desafiados, agora, a inventar as universidades da quarta idade, em que a pesquisa, o ensino, a experimentação se integrem no estudo dos temas e problemas mais relevantes para o desenvolvimento do Brasil”.

Entendia o autor – e acredito que o leitor me acompanha - que boa parte dos problemas do sistema educacional brasileiro se deva ao modelo de universidade vigente, conservador e descomprometido com a sociedade. As inovações propostas, de modo especial na Universidade de Brasília e Universidade Estadual Norte Fluminense, procuraram eliminar ao máximo os formalismos e criar uma instituição livre em que a investigação e a pesquisa seriam voltadas para a resolução dos problemas nacionais, pois, segundo ele, a crise geral da universidade brasileira é reflexo da crise mais ampla da sociedade e do Estado.

Perfil e percurso da universidade

Registros que relatam os primeiros movimentos para criação de universidade no Brasil remontam ao ano de 1583 quando, em carta do Padre Miguel Garcia receoso de que se elevasse o Colégio da Bahia à Universidade, comunicou sua apreensão à Roma, motivado pelo nível dos estudantes concluintes dos cursos de Filosofia e Teologia. Relata Tobias (1986, p. 50) que “A resposta foi negativa, apagando-se, deste modo, a chama do nascimento da primeira Universidade brasileira que, na realidade existencial dos fatos, chegou a ser acesa e a brilhar por algum tempo, sem a devida chancela legal”.

A propósito dessa investida, Teixeira (1989, p. 83) afirma que, apenas no período monárquico, “nada menos de 42 projetos de universidades são apresentados, desde o de José Bonifácio, em 1823, até o último que é o de Rui Barbosa, em 1882, e sempre governo e parlamento recusaram”.

Nessa mesma linha, Paim (1981, p. 22) comenta que, mesmo após a Independência,

A nova elite dirigente não vislumbrou qualquer vantagem na criação da Universidade, prevalecendo o sistema de formação profissional em faculdades isoladas, espalhadas em diversas partes do território nacional. Assim, a ideia de Universidade, poderia eventualmente ser associada a outra forma de entendimento, tanto da filosofia como da ciência, foi arquivada por largos decênios.

Em estudos a respeito da ausência de projeto institucional na criação da maioria das universidades brasileiras e da influência determinante de modelos externos à realidade brasileira, Pazeto (1995, p. 36) constata que

Novas investidas se sucederam ainda no Brasil Colônia e, com maior intensidade, após a Independência, movidas por Ministros, Deputados e Senadores. No entanto, nenhuma iniciativa foi bem sucedida. Além disso, poucos foram os estabelecimentos de ensino superior criados até o início da República.

A constatação de ausência de uma concepção de universidade reflete a influência de modelos externos, justificando-se, desta forma, a manutenção

de uma concepção de ensino superior fragmentado e profissionalizante. A criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, é manifesta expressão desse modelo.

A Associação Brasileira de Educação - ABE, criada em 1924, constituiu-se em vigoroso movimento que reunia educadores, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais imbuídos da promoção de nova mentalidade das elites, por meio da educação. Com as Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, começou a ser gestado um projeto nacional de educação que visava trazer novos fundamentos e direcionamentos para todos os níveis educacionais. O movimento pela renovação educacional no país culminou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Entre outros princípios que norteavam o projeto nacional de educação está presente o alargamento dos horizontes da educação universitária para além das profissões liberais até então praticados.

No que tange à universidade o documento propunha a implantação de faculdades de ciências sociais, econômicas, físicas, matemáticas, naturais e filosofia, abrindo a universidade para todos os campos da formação intelectual e da investigação. Ao analisarmos o conteúdo do Manifesto está evidente o embrião de um novo projeto de educação universitária assentado em bases conceituais e políticas até então não explicitadas. A nova política educacional estabelecia a criação de universidades organizadas e aparelhadas com vistas à formação de quadros por meio da investigação científica e desenvolvimento das ciências em todas as áreas da atividade humana. A USP e a UDF, criadas respectivamente em 1934 e 1935, resultam desta nova visão e política educacional, como se verá mais adiante.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, no entanto, deu-se em conformidade aos ditames legais da Reforma Carlos Maximiliano, em 1915. Dois requisitos foram estabelecidos para que se criasse uma academia oficial ou a esse nível fosse equiparada. O primeiro dizia respeito à comprovação da existência de população mínima de cem mil habitantes na Capital Federal ou, se em Capital de Estado que não alcançasse esse contingente, o Estado deveria ter, no mínimo, um milhão de habitantes. O segundo requisito tratava da reunião de três Escolas ou Faculdades em funcionamento há cinco anos: Politécnica, Medicina e Direito. O Decreto 11.530, de 18/03/1915, art. 6º, assim definia:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio

de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar.

É importante destacar que além de definir tais requisitos, a Reforma de 1915 gerou dois fatos que impactaram o embrião da universidade brasileira. O primeiro dizia respeito ao ensino livre, autonomia didática e desoficialização do ensino público estabelecidos pela Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911. Com a Reforma Maximiliano retomava-se o controle da educação por parte do governo central, aos moldes do sistema antigo. O segundo fato foi impedir a continuidade de três universidades recém-criadas pelos Presidentes dos Estados: Universidade de Manaus, em 1909; Universidade de São Paulo, em 1911, e Universidade do Paraná, em 1912. Estas três primeiras universidades de origem dos governos estaduais sofreram interrupções por conta das exigências interpostas pela Reforma Rivadávia. Em decorrência dos impedimentos legais apontados, Cunha (2007a) as denomina de “universidades passageiras”.

A primeira universidade criada por um Governo Estadual foi a Universidade de Minas Gerais - atual UFMG, em 1927, atendendo a novo requisito estabelecido pela Reforma Rocha Vaz, de 1925, cujo requisito passara de três e para cinco cursos para que uma universidade fosse criada, sendo que estes deveriam estar em funcionamento há, pelo menos, quinze anos. Até esse momento, no entanto, as duas normas legais não estabeleciam requisito relacionados à concepção ou projeto de universidade propriamente dito. Embora houvesse críticas e estudos em andamento a respeito da questão profissionalizante que vinha pautando os cursos existentes no país, as normas legais que regiam a criação das primeiras universidades – Rio de Janeiro e Minas Gerais - mantiveram o requisito de criação de universidade por aglomeração de faculdades preexistentes, sem qualquer outra exigência.

Há consenso de que as universidades criadas nas primeiras décadas do século passado seguiam uma única concepção e modelo – formação profissional e aglomeração de escolas ou faculdades - sem expressar o ideal de universidade ansiado por muitos. Neste sentido Cunha (2007a, p. 194) faz o seguinte comentário:

Não demorou muito e surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado

de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas com as outras.

Em 1931, o Governo Federal elaborou um projeto universitário que resultou no Decreto 19.851, de 11 de abril, dispondo sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras, também denominada Reforma Francisco Campos. É a partir desta referência legal que surge a primeira inovação em relação ao modelo universitário brasileiro. Além de congregar numa mesma unidade universitária três Faculdades: Direito, Medicina, Engenharia, foi instituído novo requisito – a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, até então inexistente no Brasil. Assim, ao requisito de cursos na área técnico-profissional nos moldes da concepção francesa, é acrescida a área de formação e pesquisa humanística inspirada no modelo alemão, sem no entanto, a necessária indissociabilidade entre ensino e pesquisa e presença em todos os cursos e níveis.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras instituída pela universidade alemã representava o órgão universitário por excelência, integrador das demais atividades e fonte de pesquisas inovadoras, conforme análise feita por Paula, (2009, p. 74). A autora afirma ter constatado várias aproximações entre a concepção alemã e a USP, destacando os seguintes pontos:

Preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre *intelligentzia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

A introdução deste novo fundamento – a pesquisa como elo indissociável ao ensino e à formação e os estudos de filosofia, ciências e letras – constitui um dos princípios inovadores que está na origem do projeto da

universidade brasileira e condição para que elas fossem criadas a partir da Reforma Francisco Campos. Foi, portanto, a partir da ideia de universidade voltada para os estudos de cultura livre e desinteressada fundados no livre pensar, fomento à investigação e formação para a vida política do país – princípios inspirados no modelo alemão, que é criada, portanto, pelo Governo do Estado a Universidade de São Paulo, em 1934. Com foco nessa concepção, é criada no mesmo ano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL¹⁵, tornando-se a célula nuclear que daria organicidade às demais áreas a serem instaladas na USP. A FFCL, de acordo com o entendimento de Paula (2009, p. 74) “seria o local onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Ela seria o *locus* do curso básico, preparatório para as escolas profissionais”.

Ainda nas palavras de Paula (2002, p. 150), o sociólogo Fernando de Azevedo (1994 – 1974) – redator e primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932

Defendia o cultivo de um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação. Somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes. A FFCL seria o local onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Ela seria o *locus* do curso básico, preparatório para todas as escolas profissionais.

A concepção moderna de universidade, de inspiração alemã, foi introduzida no Brasil pelos Pioneiros da Educação Nova ao tomar a pesquisa científica e a formação geral centralidade da universidade brasileira. Em base a essa concepção o projeto da USP se propunha superar o divórcio entre a formação profissional e formação universitária, centrando o processo formativo no ensino, pesquisa e formação indissociadamente, sendo a formação profissional uma das terminalidades dos cursos universitários.

15 Cabe ressaltar, no entanto, que em 1933, um ano antes da FFCL, um grupo de intelectuais paulistas criou a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Essa instituição, afirma Fantin, (2017, p. 67) “Tinha por objetivo compreender a sociedade antes de traçar planos de ação e, para isso, necessitava formar quadros políticos competentes instruídos nos métodos científicos. Tratava-se de uma instituição de ensino não pública e vanguardista, com um curso específico de Sociologia - que formava alunos e professores simultaneamente, e estava aberta a outros profissionais que quisessem acompanhar as aulas”.

A nova concepção representava significativo avanço em relação aos cursos superiores oficiais existentes no Brasil desde a vinda da Família Real, em 1808, cujo foco recaía na formação técnico-profissional de inspiração francesa em que se pautara a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

Com a criação da USP sob os ditames da Reforma Francisco Campos, de 1931, a introdução da pesquisa passou a ser requisito orientador para a criação de universidades, de tal sorte que a educação superior em nível universitário passou a associar formação e pesquisa como parâmetro até então inexistente no modelo brasileiro.

A introdução da pesquisa como requisito que acompanhava o ensino nas universidades - em cujo ideário a USP e a UDF fundamentaram seus projetos - é fruto de dois movimentos, como vem apontando Paim (1981). O primeiro está vinculado à Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1916, com criação da Academia Brasileira de Ciências em reação à concepção positivista de ciência. A Academia tinha por finalidade concorrer para o desenvolvimento das ciências e das suas aplicações que não tivessem caráter profissional. O segundo movimento, indicado anteriormente, congrega professores, intelectuais e profissionais liberais e surge em 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação que propunha, entre outros objetivos, uma concepção de universidade que se distanciasse do modelo de ensino superior centrado na preparação de quadros para prestar serviços ao Estado.

Ainda em relação à Reforma Francisco Campos dois pontos merecem destaque. Ao tratar da autonomia da universidade o Estatuto das Universidades Brasileiras apresenta ambiguidade ao defini-la como “autonomia relativa”, sem assumir a ruptura proposta pela ABE em relação à concepção de dependência do Estado até então vigente. Outro aspecto diz respeito ao novo modelo a ser implantado ser de “preferência universitário”, convivendo, portanto, com o modelo de ensino superior convencional levado a efeito por universidades organizadas por aglomeração de faculdades. Quanto à pesquisa científica era prevista apenas para o Curso de Medicina e nos cursos de doutorado. Os movimentos que faziam críticas ao modelo de universidade que vinha sendo implantado, não viram atendidas, em sua maioria, as concepções inovadoras propostas, tendo desagradado às diversas correntes que propunham superar as ambiguidades, segundo observa Mendonça (2000). Tais equívocos continuam presentes e exercem forte influência no contexto atual da formação universitária brasileira.

À medida que a universidade brasileira ampliou sua atuação para todas as regiões do país podemos constatar, portanto, que a educação superior perfilou com a concepção técnico-profissional, em detrimento da investigação indissociada do ensino e da formação geral inicialmente concebida. A introdução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na universidade brasileira e os desdobramentos dessa nova área de estudos não reverteram a concepção de ensino superior desde longa data instaurado no país, frustrando a pedagogia universitária inspirada na concepção alemã de universidade.

Dentre as múltiplas causas desse insucesso, duas podem ser destacadas. O Estado brasileiro e os governos em nenhum momento assumiram a universidade, as ciências e a formação universitária como política e projeto prioritário de formação e desenvolvimento nacional. De outra parte, lideranças intelectuais não tiveram e continuam não tendo ascendência suficiente sobre o meio político brasileiro e nos governos para traçar novos rumos para a universidade que, espelhada em concepções e experiências modernas, assuma funções relevantes no desenvolvimento intelectual cultural, científico e social como condição para reverter o quadro vigente. Movimentos importantes e protagonistas renomados se destacaram no esforço de dotar o Brasil de um modelo de universidade em novas bases. No entanto, foram e continuam sendo vencidos por concepções conservadoras arraigadas à cultura e sistema de privilégios em benefício de interesses ultrapassados.

Um século após a criação da primeira universidade brasileira e mais de duzentos anos de ensino superior, podemos constatar que o país ainda não imprimiu uma concepção de universidade projetada e construída a seus moldes para protagonizar desenvolvimento nacional com sustentabilidade cultural e socioeconômica. Tentativas como a criação da USP em 1934, a UDF em 1935, a UNB em 1961, a UNICAMP em 1962, e a UENF em 1992 – para citar as principais –, servem de inspiração e paradigma pela originalidade de seus projetos e protagonismo dos idealizadores.

Diante deste conjunto de universidades, emblemático é o projeto da Universidade do Distrito Federal – UDF¹⁶, criada por Decreto Municipal em

16 A UDF - Universidade do Distrito Federal - foi idealizada por Anísio Teixeira e criada em 1935 pelo Município do Rio de Janeiro, capital do país. A UDF caracterizou-se por sua proposta inovadora e pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais - Direito, Engenharia e Medicina -, e sim uma Faculdade de Educação, que pela primeira vez dotou o

1935. Por ocasião da aula inaugural da UDF, seu fundador Anísio Teixeira (1962, p. 181) destaca:

A função da universidade é uma função única e exclusiva [...]. Trata-se de manter a atmosfera de saber [...] Trata-se de conservar o saber vivo [...] Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas fazê-lo com inspiração enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

Para arrematar ao mesmo tempo a concepção e a especificidade da UDF, Anísio Teixeira continua:

E qual a Universidade abre, hoje, aqui, as suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, de bacharéis, de dentistas e de engenheiros civis? Não. É uma Universidade cujas escolas visam ao preparo do quadro intelectual do país, que até hoje tem formado ao sabor do mais abandonado e do mais precário autodidatismo.

O caráter inovador deve-se ao fato de a UDF ter sido criada com concepção e projeto próprio, sem aglomeração de escolas preexistentes. Não visava à formação técnico-profissional vigente desde a chegada da Família Real. Anísio Teixeira criou literalmente uma universidade nova centrada em cinco Escolas: Ciências, Educação, Filosofia, Economia e Direito e Instituto de Artes. Por meio dos estudos centrados nestas áreas, o ideário da UDF, de acordo com Paim (1981), buscava não um saber como objeto que se recebe das gerações que se foram, mas um saber como atitude de espírito que se forma lentamente do contato dos que sabem. Uma universidade para alargar as mentes, desenvolver o ser humano pela iniciação à vida intelectual e à aventura do conhecimento, formando profissionais para carreiras que

magistério de formação específica de nível superior. Entretanto, essa proposta universitária colidiu com os propósitos do governo federal e, em 1939, a UDF fechou as portas e foi incorporada à Universidade do Brasil, atual UFRJ.

requerem base intelectual, científica e técnica. Uma universidade que se faz centro de elaboração do próprio saber.

Sem ter criado uma identidade nacional e voltada ao atendimento de demandas e serviços – apesar das exigências da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão –, a universidade brasileira continua se prestando a tarefas de cunho profissionalizante, premidas por uma visão pragmática regida direta e indiretamente por interesses políticos e econômicos, com honrosas exceções. Diante da dificuldade de definir, intensificar e consolidar as reais funções da universidade, Demo (2000, p. 94) constata que a universidade está a reboque das inovações econômicas, não pedagógicas. Ao invés de protagonizar inovações, segundo o autor, “o mercado tornou-se a turbina das inovações, ultrapassando as universidades e escolas com velocidade astronômica. Estas vêm se arrastando atrás, distanciando-se cada vez mais”.

“Grosso modo”, a universidade brasileira pode ser agrupada em quatro blocos com diferentes perfis. No primeiro grupo podemos identificar universidades que alcançaram um elevado grau de institucionalização de investigação, pesquisa e formação intelectual em diversificada gama e áreas de conhecimento, destacando-se concomitantemente número elevado de cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*, com reflexos na graduação e na extensão. Estas universidades apresentam perfil que mescla as concepções da universidade alemã e americana. Além de número ainda reduzido para a dimensão da realidade brasileira, a distribuição geográfica está concentrada em poucas regiões do país. Mesmo assim, apresentam perfil e impacto significativos na sociedade e são referência em formação universitária, com núcleos de excelência comparáveis a conceituadas universidades de outros continentes.

O segundo grupo engloba a maior parte do segmento das universidades brasileiras com unidades em todos os Estados da Federação. São universidades inspiradas no modelo francês formadas por aglomeração de faculdades, escolas ou cursos com ênfase na formação profissional, acrescidas da concepção americana em vista da presença de curso de pós-graduação *stricto sensu*, porém em número insuficiente. Neste segmento há prevalência do ensino, estando as atividades de pesquisa não suficientemente institucionalizadas.

Um terceiro segmento é constituído pelo que venho denominando de universidades da graduação que, além da concepção francesa focada na

formação profissional, apresentam número ínfimo de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, algumas delas aquém do exigido pela legislação brasileira para alcançarem o grau de universidade, sem pesquisa institucionalizada. Este segmento de universidades ainda não alcançou o nível mínimo para desenvolver formação universitária requerida, como se verá mais à frente.

Há um quarto grupo de universidades, também em número reduzido, que apresenta um perfil diferenciado das anteriores. Trata-se de universidades de cunho temático, especializadas em determinada área de conhecimento com nível avançado de especialização e formação universitária, com fundamento previsto na legislação brasileira. É o caso de universidades com foco em Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais entre outras. Diferentemente das demais universidades que abrigam amplo leque de atuação e áreas do conhecimento, as universidades especializadas surgiram e se desenvolveram em torno de uma área específica, criando campos de estudo, pesquisas e formação de significativa expressão em suas respectivas áreas. Neste mesmo grupo incluem algumas universidades com vocação tecnológica, cujo perfil atende à educação e formação tecnológica, visando ao desenvolvimento socioeconômico e inovação.

A propósito do agrupamento e perfis apresentados, é necessário fazer algumas observações complementares: a) Poucas universidades brasileiras, independente da época em que foram criadas, alcançaram efetiva institucionalização da investigação e da formação universitária em todas as áreas e níveis em que atuam. Mesmo entre as melhores universidades há algumas áreas que apresentam vícios e fragilidades; b) Universidades concebidas a partir de um projeto apresentam maior sinergia, aderência à investigação e comprometimento social; c) Investigação e pesquisa tornaram-se atividades que assumiram relevância, sobretudo, a partir da introdução de programas de pós-graduação *stricto sensu*, embora, ficando restritas a estes programas em universidades; d) Universidades com elevado número de cursos, programas e áreas de conhecimento não vêm conseguindo qualidade desejada, alcançando níveis avançados em poucas áreas.

Duas observações complementares merecem atenção: a) A criação de Centros Universitários prevista na legislação brasileira a partir de 1997 definiu nova categoria de instituição de educação superior, condição necessária para que uma universidade requeira credenciamento futuro. Com

intuito de qualificar a atividade acadêmica e sem exigência formal de pesquisa, o credenciamento de Centros Universitários decorre da transformação de Faculdade mediante atendimento a um conjunto de requisitos adicionais relativos à excelência de ensino, qualificação docente, produção científica, condições de trabalho docente e autonomia interna. Permanecem dúvidas, no entanto, em relação ao alcance da excelência do ensino e produção científica sem a institucionalização da investigação e pesquisa; b) Algumas instituições de educação superior, como Centros Universitários e Faculdades, não integrantes do agrupamento de universidades anteriormente referido, mesmo em pequeno número, apresentam nível de formação universitária e excelência acadêmica equivalente a boas universidades por força de sólidos projetos institucionais, condições docente e técnico-administrativas e presença de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A universidade brasileira demonstrou, ao longo dos cem anos, grandes avanços e não menos equívocos. Avanços em relação a: Áreas de conhecimento; distribuição de câmpus em todas as regiões do país; acesso crescente da população à educação superior; estruturas físicas, laboratoriais e tecnológicas; programas de pós-graduação *stricto sensu*; formação de intelectuais e pesquisadores em número razoável e qualidade avançada; pesquisas e publicações científicas relevantes; descobertas e registros de patentes; interação com o setor produtivo; formação e qualificação docente de alto nível entre tantos outros. Grandes equívocos continuam presentes no meio universitário. Entre eles podemos destacar: Concepção de universidade e de práticas de ensino conservadora e ultrapassada; desarticulação e falta de sintonia entre órgãos gestores, instituição e sistemas educacionais; ausência de políticas educacionais e de projetos institucionais; distorções em relação a práticas de liberdade, autonomia e democracia interna; descontinuidade de planos de educação; duplicação de estruturas e má gestão de recursos; inversão entre meios e fins; ingerência partidária, corporativa e ideológica, entre tantos outros.

Mesmo assim, os cem anos de avanços e fracassos da recém-criada universidade brasileira são suficientes para autorizar a sociedade, governos e, sobretudo, docentes, estudantes e gestores universitários a romperem a barreira dos vícios, erros e fracassos claramente constatáveis e contornáveis. Tanto no meio organizacional quanto universitário, aprender com os erros

e inovar com os fracassos constitui condição importante para a superação dos impasses e novas conquistas, particularmente para quem assume compromissos com investigação, conhecimento e formação.

A título de informação e para situar o leitor no universo da educação superior brasileira, o Censo da Educação Superior publicado pelo Inep (2019), relativo a 2018, apresenta os seguintes dados: O Brasil possui 2.537 instituições credenciadas em Educação Superior, criadas por iniciativa do poder público federal, estadual e municipal e por diferentes segmentos da sociedade civil, distribuídas entre Universidades, Centros Universitários, Institutos ou Centros Federais de Educação Tecnológica e Faculdades, estas com diferentes denominações. Neste conjunto de instituições estão autorizados ou reconhecidos 37.962 cursos presenciais e a distância e 8.450.755 alunos matriculados. Deste total de instituições, 199 são Universidades, 230 são Centros Universitários, 40 são Institutos ou Centros Federais e 2.068 são Faculdades. Com certeza, este contingente não é mais o mesmo no momento em que o leitor toma conhecimento destas informações, mas dá uma noção de grandeza da educação superior brasileira e da relevância e desafios que ela representa.

6. Equívocos e desafios do processo de formação

Em coerência com questões levantadas anteriormente e outras que serão desenvolvidas mais à frente, retomo a distinção entre ensino superior e educação superior, mesmo que ambos representem o mesmo nível ou grau de ensino. Sabidamente esta discussão não vem sendo feita e nem há unanimidade em torno dela, porém, considero imprescindível trazê-la ao debate.

Justifico a necessidade pelo fato de a presente abordagem estar focada em universidade, não em instituições de ensino superior em sentido geral. Complementarmente, é necessário fazer também distinção entre educação, formação e preparação profissional, cujos significados atribuídos, na maioria das vezes, não recebem atenção pertinente. Enquanto educação é um processo que alcança todas as dimensões do ser humano e se estende ao longo da vida, tornando o ser humano um cidadão, progressivamente, livre e autônomo e socialmente integrado, formação é parte desse processo, porém, está referida a um determinado tempo, espaço e objetivo. Formação diz respeito a uma etapa organizada e sistemática de aquisição de conhecimentos e atributos especializados, normalmente desenvolvidos em ambiente escolar e universitário ou em situações similares. A este entendimento agregase a questão da preparação técnico-profissional, condizente à capacitação para exercer determinada tarefa, visando habilitar as pessoas a atividades profissionais em diferentes áreas do mundo do trabalho.

É consenso que a universidade brasileira é uma instituição híbrida, se consideradas as influências e inspirações que lhe deram forma ao longo da história, como apresentamos anteriormente. Nesse percurso prevaleceram concepções e modelos definidos em momentos histórico-culturais não condizentes com o que é intrínseco à universidade, a ponto de os cem anos da universidade brasileira não terem superado esse hibridismo que lhe deu origem.

É recorrente a constatação de que, por motivos vários, a universidade não vem promovendo a necessária formação universitária, que lhe é intrínseca. Aprofundando a questão percebe-se a fragilidade de abordagens que dizem respeito a conhecimento e cultura universal, à investigação,

reflexão e práticas que resultem em apreensão ampla e crítica da realidade centrada no ser humano e nas interações com a sociedade. A passagem dos estudantes pela universidade, da forma como vem ocorrendo, não possibilita construir um caminho de formação que os torne pessoas conhecedoras de si, dos outros e do universo e circunstâncias que as cercam. Sem esta condição o processo formativo não agrega atributos que possibilite aos cidadãos interagir de forma analítica, criativa e proativa em benefício do bem comum.

Este constitui o principal desafio da educação superior e da formação universitária a qualquer universidade. Para que isto ocorra, é imprescindível que estudantes tenham ciência de que não existe formação sem autoformação, isto é, a universidade por si não forma; seu papel é promover as condições para este fim. Formação é uma construção feita por uma comunidade de pessoas conscientes deste processo, protagonizado pelos estudantes e mediado por professores.

Diferentemente da educação ou formação em nível superior é o ensino superior, cujo conhecimento e práticas vêm se atendo a trilhar caminhos já traçados por meio da transferência de conhecimentos, tecnologias e práticas, visando à preparação técnico-profissional e à inserção no mundo produtivo. No que tange a conhecimento e investigação, o ensino superior que vem sendo praticado é um conjunto de procedimentos entre estudantes e professores envolvidos no binômio “dar e receber aulas”, com raras possibilidades de análise crítica, compreensão da realidade e construção de propostas alternativas. Sem conhecer os fundamentos que cercam os estudantes, e os fatores subjacentes à realidade que os envolve, o modelo vigente não oportuniza uma formação sólida e com perspectiva promissora ao longo da vida.

A redução do emprego estrutural vem aumentando em ritmo acelerado e é irreversível. O futuro das profissões e do emprego está diretamente associado ao desenvolvimento da capacidade intelectual, política e social adquirida ao longo da vida. Universidade dedicar-se à preparação para as profissões tradicionais é ilusão. Com o advento do mundo virtual, inteligência artificial e da ampliação do tempo livre, o novo trabalho está migrando das profissões e empregos convencionais para atividades intelectuais, criativas e colaborativas. Diante deste novo quadro sociocultural, cresce em ritmo acelerado o autoemprego, trabalho colaborativo e espaço para a criação de lazer, demandando, para tanto, pessoas com formação intelectual, especulativa e empreendedora. O novo foco da universidade, portanto – aliás,

tão antigo quanto a universidade - é pensar e fazer pensar. E a universidade é a principal instituição formadora diante deste novo cenário, seja no âmbito da produção, investigação, criação ou gestão.

Não se trata, pois, de desvalorizar a preparação técnico-profissional, cujos cursos, mesmo assim, necessitam ser redirecionados em vista da volatilidade das profissões e emprego. O que estamos enfatizando é o equívoco de a universidade reduzir-se ao formato do trabalho e emprego vigentes, em detrimento de uma nova formação que ela tem condições de promover com competência e dela a vida humana, a sociedade e o mundo do trabalho dependem.

Trata-se, portanto, de ter como escopo o desenvolvimento humano sustentado em princípios, fundamentos e práticas que agreguem valores de caráter existencial permanente, não redutíveis às circunstâncias, interesses e convenções. De outra parte, o foco na profissionalização sem os fundamentos da formação universitária que a antecede representa investimento humano, material e institucional sem perspectivas sustentáveis, sendo descartáveis e de caráter ilusório, pois mal prepara para hoje, sem desenvolver atributos e competências demandadas ao longo da vida.

Uma concepção puramente profissionalizante pode afetar o talento intelectual do aluno ao longo de sua vida e atuação. Segundo Pavianni (1991, p. 53),

A concepção profissionalista dos cursos universitários é o principal entrave à existência de uma verdadeira formação universitária que tem a função de desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo.

Isto não se fará sem formação multiversitária fundada em outros moldes apreçados por Trigueiro Mendes (1968) ou pelo desenvolvimento do conhecimento pluriversitário como bem acentua Boaventura de Sousa Santos (2008)

Vem da Reforma Pombalina, de 1772, levada a efeito na Universidade de Coimbra a cultura do “bacharel doutor”, a regulamentação das profissões e sua vinculação ao ensino superior. Essa cultura orientou a formação universitária e o valor atribuído ao trabalho na história brasileira, tendo dado

origem à Lei-Decreto de 1827. A partir desse marco legal e com interpretações de conveniência, essa cultura continua presente desde aquela época, quando estudantes brasileiros filhos da oligarquia agrária formavam-se em Medicina e Direito em Portugal ou no Brasil e, na condição de “doutores”, galgavam novo *status* social e carreira política como relata Gilberto Freyre (2003).

Se no passado o ensino superior brasileiro profissionalizante e corporativo foi organizado para acesso à burguesia que necessitava se afirmar política e economicamente, a matriz cultural da época continua presente dentro e fora da universidade, impedindo mudanças e inovação que se espera dela. Desde então, governos e universidade não superaram os equívocos e descaminhos herdados, impedindo que a universidade promova formação de alto nível a todos que a procuram.

Os mesmos equívocos podem ser constatados em relação à formação de professores. Foram implantadas estruturas curriculares de cunho disciplinar focadas na segmentação da atuação por níveis e modalidades de ensino, cujo modelo é incompatível com a docência e a formação básica integral, semelhante à formação e exercício das profissões. Sob este prisma, constrói-se uma formação docente fragmentada e profissionalizante em prejuízo da formação intelectual focada na docência e na formação de um dos maiores responsáveis pela educação em todos os graus e níveis – o professor.

Não obstante essas constatações, é importante destacar que a formação técnico-profissional, como vem sendo praticada na graduação de um modo geral e na maioria das universidades, não se coaduna com o perfil dessas instituições universitárias. Em se tratando de formação de pessoas é um despropósito pensar em formação profissional sem tratar com a mesma intensidade a formação integral e para vida, como se fossem partes distintas e divisíveis. Entre muitas causas e razões deste distanciamento constata-se equívocos tais como: foco dos cursos exclusivamente na preparação para profissões e emprego; abordagens disciplinares, técnicas e sem nexos com conhecimentos e culturas inerentes a cada tema; ausência de fundamentos filosóficos e científicos que deem sustentação a conteúdos e métodos utilizados; tempo insuficiente e didática inadequada entre tantas outras causas. A universidade parece ignorar que sua vocação não tem como fundamento preparar profissionais e sim formar pessoas para a vida, pois, trabalho e ocupações são partes constitutivas da vida humana. Não há como separar ou extrair uma parte do todo quando o assunto é formação.

Ainda sobre a questão da formação profissional ressalte-se que o mundo real do mercado e do emprego está se tornando cada vez mais volátil quer em relação às profissões tradicionais, empregabilidade e requisitos futuros. De um modo geral a universidade, neste quesito, forma inadequadamente os profissionais do presente, além de não atentar para as profissões do futuro. Consequências da defasagem do atual modelo de formação: aumento de desemprego; mais vagas disponíveis e não preenchidas; redução salarial; menos produtividade; menos importância ao diploma. O momento presente vem mostrando estes desencontros e acena para um futuro nada promissor em todas as áreas da atividade humana. Fica cada vez mais claro que a formação profissional em curso nas universidades vem se distanciando das demandas da nova realidade social.

Sob essa perspectiva, a universidade deve ocupar-se das pessoas e não das profissões e emprego. Não se nega a preparação técnico-profissional. Não cabe, porém, à universidade dedicar-se a essa agenda. Outras instituições que atuam na educação superior podem fazê-lo com mais propriedade. Os atuais cursos de bacharelado e licenciatura não se identificam com os verdadeiros estudos e formação universitária.

De outra parte, os cursos categorizados como tecnólogos desempenham importante e adequada formação frente ao mundo do trabalho, cuja qualificação profissional vem se mostrando cada vez mais demandada e promissora, sobretudo, tendo-se em consideração o perfil das novas profissões e o avanço das tecnologias. Os atuais cursos de bacharelado, em sua maioria, deveriam ser reformulados e seguir a mesma trilha. Analisados em perspectiva mais ampla, como vêm sendo praticados não atendem nem aos requisitos universitários nem ao mundo do trabalho. A atividade profissional, por ser mais dinâmica e de acentuada mobilidade requer cursos mais focados, de duração menos extensa e retorno contínuo dos profissionais aos centros de formação. Não por acaso, constata-se o crescente desemprego de graduados oriundos desse segmento e, concomitantemente, aumento de postos de trabalho não preenchidos.

Adicionalmente a estes problemas é necessário dizer algo sobre a modalidade de educação a distância. Por mais que as Tecnologias de Informação e Comunicação sejam ferramentas indissociáveis da aprendizagem e dos processos formativos, a implantação indiscriminada de EAD como modalidade alternativa à graduação não vem atendendo às

expectativas futuras. A realidade vem demonstrando, com raras exceções, que apenas estudantes com razoável carreira de estudos e experiência profissional apresentam condições de aprendizagem e formação sistemática por meio da EAD. De modo geral, constata-se que não há cultura no meio social para formação de qualquer natureza por meio da EAD a egressos da educação básica sem que sejam atendidas condições indispensáveis como hábitos de estudo, foco em determinados temas, experiência diante de situações-problema que demandem análise e compreensão, métodos e diálogo entre estudantes, tutores e profissionais que tornem o estudo atrativo e passível de aprendizagem contínua. A modalidade EAD, como praticada atualmente, vem sendo alternativa aos modelos tradicionais que reforçam a frágil formação que vem sendo praticada.

Sem sombra de dúvida, a universidade brasileira encontra-se num emaranhado de desafios em relação ao processo de formação em todas as áreas, particularmente se consideradas as questões globais emergentes e comuns, a celeridade das descobertas em todos os campos do conhecimento e o potencial presente em todas as esferas da atividade humana.

Formação universitária: outro direcionamento necessário

Retomando a questão de ser a universidade nosso foco de análise, outro direcionamento faz-se necessário, em se tratando de formação. Por conta do que a universidade representa e do estágio mais avançado que ela agrega ao desenvolvimento do ser humano, a formação universitária centrada no desenvolvimento intelectual, científico, artístico e político-social tem precedência sobre a formação profissional. Embora reconheça que formação universitária possa ser desenvolvida em instituições que ainda não alcançaram o patamar de universidade, causa estranheza ela não se fazer presente na maioria das universidades, cursos e programas por elas desenvolvidos.

A ausência de sujeitos como protagonistas da formação é um fenômeno cultural que tomou conta da sociedade e vem afetando diretamente a formação universitária tanto do ponto de vista intelectual quanto humano e social. Este fenômeno decorre da fragilização crescente da formação dos sujeitos e das instituições ao se permitir que a massificação cultural e a racionalidade instrumental os tornem inconscientes de seus papéis e

funções perante si e a sociedade. A esta submissão Adorno (1979) denomina de semiformação ou o que podemos denominar de “enformação”, – ser posto em uma forma –, fenômeno que leva universidade e estudantes a enformar, reproduzir e seguir modelos definidos *a priori* e alheios a ela.

Para aprofundar a questão da formação universitária introduzimos aqui a ideia de universidade como comunidade moral emprestada de Tomás de Aquino (1225-1274). O conceito de comunidade tem origem em Aristóteles com a expressão *Koinonía*, acrescido, na Idade Média, da expressão latina *Societas* e *Communitas* que significava, em ambos os casos, segundo Santos (2015, p. 2)

Todas as formas de socialização do ser humano, que respondendo o chamado de sua natureza, a de animal político, evolui sempre no horizonte de ação da *polis*, na qual se incluem segundo sua categoria e sua profissão, diferentes espécies de união social, baseados no acordo e no convívio entre os membros de uma mesma família, da comunidade ou cidade. [...] Essa expressão respondia, assim, a todas as especificações sobre as formas de união social, seja com intenção de defender seus interesses ou criadas a partir de vínculo emocional, conclui a autora.

Tomando como referência o conceito de comunidade moral introduzida por Aquino, Estaban e Román em *Quo vadis Universidad?* (2016) apresenta importante debate nesse sentido. Finkler (2017, p. 465), ao apresentar resenha da obra destaca que os autores assumem

A universidade como uma comunidade moral, [...] e analisam os antecedentes e a evolução da universidade a fim de recuperarem os aspectos e circunstâncias que permitem vislumbrar a fundamentação filosófica que sustenta o seu surgimento, institucionalização e desenvolvimento.

A formação universitária centrada na comunidade moral no contexto discutido pelos autores, afirma Finkler

Forja os estudantes e que deve estar preparada e disposta para algo além do se adaptarem à realidade profissional, econômica

e social. [Além disso], os autores tomam, como fio condutor de suas ideias, a educação moral do estudante alguém que está convocado a conhecer e a se conhecer, a se aperfeiçoar e a ser um agente de transformação social.

A ideia de comunidade recebe novo reforço com a contribuição de Kuhn (1982) à universidade contemporânea, ao introduzir o conceito de “comunidade de pesquisadores”. Análise feita por Borges e Carvalho (2006, p. 53) destaca que se trata de “um conceito importante para a ciência e a filosofia moral, rompendo ambos com a visão individualista, que permeava, até pouco tempo atrás, a descrição da atividade científica e da decisão moral”. Não podemos pensar, afirmam os autores, em

Ciência e a moral sem as comunidades nas quais elas se realizam e das quais são constitutivas. A pesquisa racional, seja a filosófica ou a científica, tem em última instância sua razão de ser e seu lastro de continuidade no seio das comunidades a cujas questões ela responde em sua tarefa de sistematização conceitual.

A respeito da formação universitária centrada na concepção de comunidade moral e científica os autores enfatizam:

“Comunidade” não é simplesmente um *locus* em que as atividades da ciência e da filosofia moral se realizariam, um espaço externo onde eventualmente se situariam, mas se torna um traço constitutivo da própria atividade racional, um conceito absolutamente necessário para se compreender em sua integralidade essas esferas da atividade cognitiva humana.

As referências trazidas para fundamentar a concepção de formação universitária conjugadas com a concepção de comunidade reforçam abordagens feitas em diferentes pontos deste trabalho em torno da concepção de universidade como instituição constituída de sujeitos interagindo na investigação e construção de conhecimentos. O senso de comunidade intelectual, moral e científica centrada na razão humana confirma a concepção de formação universitária que se sobrepõe à instrumentalidade

e individualismo prevalentes em concepções centralizadoras e determinadas por agentes externos à universidade.

Para que se promova formação universitária dois pontos são imprescindíveis considerar em relação aos estudantes. O primeiro refere-se ao estado sociocultural em que o estudante - ser em formação - se encontra. É a perspectiva pessoal, realidade local, condições e expectativas que o acompanham. Diz respeito a si e seu vir-a-ser, ao ambiente e cultura em que vive e com quem interage. Desenvolver capacidade de discernimento e análise, visão plural, global e sensibilidade frente aos desafios do mundo real a ser construída progressivamente constituem o principal fundamento e caminho de sua formação.

O segundo ponto é vislumbrar o alcance da formação de competências interculturais globais mediante inserção na vida social e profissional e interconexões entre ambientes, culturas, conhecimento e oportunidades. A abordagem formativa diante deste propósito requer agregação de novos valores, mecanismos de superação e construção de novos padrões, perspectivas e alternativas. Compreender-se e ser compreendido neste quadro individual-social e local-universal e interagir proativamente diante dos múltiplos fatores que o constituem configuram agenda e desafio da formação universitária. Trata-se, portanto, de criar uma cultura e ambiente de aprendizagem sistemática e permanente de tal sorte que investigar, aprender e superar-se continuamente suplante o sentido e a forma convencional de fazer ensino superior. A universidade existe para mais que isto e, para tal, deve dispor dos meios e condições. Ademais, não se fará formação universitária sem professores formados com este entendimento.

É importante considerar também que a formação universitária não se limita ao período em que o estudante permanece na universidade mesmo que este seja o foco principal. Ao promover a formação integral da pessoa, leva em consideração as dimensões física, afetiva, cognitiva, comunitária, ético-valorativa e espiritual intrínseca à vida humana. Este é o sentido de formação entendida como um processo de humanização da pessoa por inteiro e ao longo da vida na condição de sujeito de razão intelectual e prática, tomando como referência os estudos universitários. É a autoformação que se prolonga para além-muros da universidade. O pano de fundo desta concepção é a formação politécnica no sentido apresentado por Maciel e Braga (2007, p. 61) que concebe “politecnia como um processo de desenvolvimento integral das

faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade”. Com este fundamento a formação deixa de ser instrumental e técnica para ser substantiva, assumindo a integralidade do ser humano, potencializando-o diante do mundo do trabalho e da cidadania.

Esta perspectiva está também associada ao exercício de atividades livres, criativas e lúdicas – ideal de cidadania regido pela razão grega –, cujas atividades revestiam-se do que os gregos denominavam *skholé*, anteriormente referido. É o que se denomina também de estudos ou cultura “desinteressada” que comporta lazer, ocupações livres e atividade intelectual criativa. Domenico de Masi (2018), ao tratar da sociedade pós-industrial que vivemos, destaca a presença do desemprego que veio para ficar e do ócio como a nova forma de produção intelectual, de conhecimentos e riquezas. Sob este prisma a formação universitária tem como fundamento as Humanidades também conhecidas como Ciências Humanas. Os conhecimentos derivados desta área são estudados e investigados pela Filosofia, História, Geografia, Antropologia, Ciência das Religiões, Arqueologia, Línguas Modernas ou Clássicas, Filologia além de outros temas e práticas artísticas e sociais afins. O humanismo, ressalta Freitas (2013, p. 71),

Foi uma das marcantes características do Renascimento, e depois “retornou” como tendência durante o Iluminismo até as primeiras décadas do século XIX, particularmente nas artes, movimento denominado Neoclassicismo [...] em alusão à característica de reportar-se aos valores da Antiguidade Clássica (greco-romana), dentre eles a exaltação do potencial humano na racionalidade, no “amor ao saber” (filosofia) e na estética.

Outra questão que merece atenção no âmbito da formação universitária diz respeito ao significado e amplitude da investigação e pesquisa – termos recorrentes na universidade e neste trabalho. Considero que investigação e pesquisa são princípio e prática indissociáveis e complementares. Por vezes utilizados como sinônimos, investigação e pesquisa guardam particularidades que não podem passar despercebidas. Investigar traz consigo princípios, valores e senso de dúvida, interrogação e busca incessante da verdade em relação ao desconhecido por parte do ser humano, para quem a verdade é de amplitude universal e se confunde com a

realidade, indo além da experiência, confirmação, aparências ou abordagens cientificamente comprováveis.

A propósito desta questão, em “Investigar, ensinar e aprender” Ponte (2003, p. 2) destaca que

Existe aquilo que podemos chamar a “grande investigação”, que se realiza nas universidades, empresas e laboratórios do Estado e que tem uma certa função social. No entanto, parece-me altamente redutor afirmar que, pelo simples facto dessa investigação existir, ser legítima e ser mais ou menos útil, mais nenhuma investigação pode existir. Na minha perspectiva, “investigar” não é mais do que procurar conhecer, procurar compreender, procurar encontrar soluções para os problemas com nos deparamos. Trata-se de uma capacidade de primeira importância para todos os cidadãos e que deveria permear todo o trabalho da escola, tanto dos professores como dos alunos.

Para o investigador, razão científica é método indispensável, porém insuficiente para alcançar o âmago e compreensão dos fenômenos físicos e humanos da realidade que os cerca. É pela investigação assumida como princípio e atitude que o investigador ultrapassa o limite do que “está aí” – fatos e aparências -, buscando o todo indissociadamente na parte e vislumbrando a verdade subjacente aos fenômenos e circunstâncias. Investigação levanta dúvidas, questionamentos, variáveis, hipóteses; é de espectro amplo e diverso, que aponta caminhos em direções diferentes, porém, conjugadas e indissociáveis. Mais importante do que pretender certeza científica, investigador é o que busca clarezas e compreensão da realidade para interagir de forma compreensiva e construtiva, a bem da verdade e do bem comum.

Diante da complexidade social em que vivemos e dos desafios que nos cercam, cabe à universidade, em última instância, formar e promover nos sujeitos processos de aprendizagem que fortaleçam a liberdade e possibilitem o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica, como destaca Pedro Demo. Esta é a concepção de universidade de pesquisa e de formação universitária que acompanha a pedagogia universitária alemã, de que já tratamos. Com sustento nesta percepção a educação superior compreende tomada de consciência e interlocução entre fatores de ordem subjetiva, cultural, criativa e proativa na construção do ser humano por meio do conhecimento na etapa decisiva de sua formação na universidade.

Formar plenamente o ser humano constitui o principal fundamento da investigação, construção de conhecimentos e formação intelectual. Não haverá universidade no sentido original de “comunidade de professores e estudantes”, no entanto, sem que ensino e aprendizagem se deem em ambiente de liberdade e autonomia. Somente por este caminho será alcançada formação de pessoas com maturidade intelectual, científica, moral e política. Isso não se alcança sem diretrizes e requisitos a serem atendidos para seu cumprimento. A condição básica é a comunidade de professores, gestores e estudantes empenharem-se em acordar compromissos e criar condições para o exercício produtivo da liberdade e autonomia. Tal desafio vai além de normas e controles definidos *a priori*, nem se reduz *laissez-faire* – território do “vale tudo e do faz de conta”. Normas são necessárias, porém não podem sufocar os princípios. Formar para maturidade intelectual requer intenso e continuado trabalho colaborativo, em comunidade e autocrítico, para que se crie uma verdadeira “cultura universitária” – pouco presente no meio universitário de um modo geral. Acompanha com a mesma intensidade o empenho na criação de ambientes e relações que inspirem entusiasmo e perspectivas aos estudantes. A construção deste clima acadêmico-institucional torna a universidade um território de formação que acompanha os sujeitos e se irradia para a sociedade.

Formação universitária começa na universidade e estende-se, portanto, ao longo da vida. Para tanto, será universidade e promoverá formação universitária se estiverem presentes, entre outras, as seguintes condições: a) Corpo docente consciente do papel individual e institucional no processo de formação; b) Estruturas curriculares adequadas à formação integral com perspectiva crítica, sociocultural, intelectual, cívica e prática; c) Ambientes e relações compatíveis com vivências e práticas de investigação, reflexão e construção de conhecimentos de forma colaborativa; d) Desenvolvimento de processos formativos inter e transdisciplinares; e) Estágios, residências e intercâmbios com realidades que agreguem e ampliem os horizontes teórico-práticos; f) Condições de convivência, organização de ambientes e relações de trabalho promotoras de formação livre e autônoma; g) Gestão e avaliação que fortaleçam os processos e as condições para a formação.

7. Um novo olhar para pesquisa, ensino e aprendizagem

Pesquisa desprovida de investigação não visa à verdade e ignora a realidade. Investigar, como princípio formativo, implica interagir e comunicar-se com a realidade e as circunstâncias que queremos conhecer, por meio da dúvida, questionamento, análise e experimentação em atenção à dinâmica existencial das pessoas e da sociedade, visando superar estágios consolidados. É com base nesse fundamento que pesquisadores desenvolvem pesquisa. Para superar o conhecimento cristalizado, com o qual a universidade vem se conformando, a atual organização curricular, os processos de ensino e aprendizagem e a gestão do conhecimento que a universidade vem praticando, necessitam passar da fase diretiva e monológica para práticas dialógicas colaborativas, compartilhadas e comunidades de aprendizagem em rede. O modelo de ensino que ainda prevalece no meio universitário é caracterizado, como destaca Castilho (2008, p. 42), “pela negação da Universidade, onde predomina o ensinismo, profissionalismo, isolacionismo, privatismo, autodidatismo e substituísmo”.

Entre as condições para a promoção da formação universitária para os novos cenários estão currículos interdisciplinares abertos e permeados por abordagens de cunho filosófico, sociológico e artístico entrelaçados com práticas de investigação em laboratórios e no meio social, problematização dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem assumidos de forma compreensiva e colaborativa. O estímulo à formação intelectual aliada à vivência e problematização em contextos reais é a constante necessária para superar o modelo de ensino superior em curso.

É por meio desta concepção e entrelaçamento, tal qual a tessitura de uma confecção, que desponta sólida formação humana, intelectual, científica e moral. Como a confecção de um tecido que requer habilidades no entrelaçamento de múltiplos fios em diferentes direções, assim pode ser compreendida a formação do indivíduo ao longo de sua carreira acadêmica. Deste entrelaçamento e combinação de processos deriva a confecção de peças que tomam forma à medida que são confeccionadas. Assim é compreendida a formação aliada à pesquisa científica, à construção de conhecimento e à especialização. É pela promoção e desenvolvimento das ciências em estreita

aliança com a produção de conteúdos e formação intelectual e moral que a universidade se faz moderna e se torna uma das instituições indispensáveis na formação humana e social. Assim como não é possível confecção de peças sem tessitura, a ausência de formação integral torna inviável e fragmentado o trabalho intelectual.

Não há limites para a formação mais ampla nem modelos que assegurem sucesso sem a participação crítica e ativa dos sujeitos da formação. Estudantes, professores e a própria universidade na condição de instituição constituem os sujeitos, cuja compreensão, condições e comprometimento são decisivos para promovê-la.

A universidade brasileira está longe do lugar que sempre lhe coube – a investigação e pesquisa como premissa para o ensino e a formação. Não imbuída deste princípio, ela vem se debatendo entre estruturas, programas e projetos que atendem a visões e interesses conservadores de caráter individual, corporativo, burocrático, ideológico e utilitário, cujo caminho impede a construção de instituições sustentáveis com liberdade e autonomia para promover formação intelectual, científica e social.

Uma das crises por que vem passando a universidade brasileira diz respeito ao clássico tripé ensino-pesquisa-extensão e à indissociabilidade requerida e uma visão equivocada de aprendizagem. Em consonância ao que nos afirma Saramago (2013, p. 14), “o significado das palavras não é eterno; a semântica de uma palavra não é imutável, muda como nós mudamos, como mudam os usos e os costumes, como mudam as estações”. Diante deste fato cultural incontestável, a universidade e os professores cumprem seu verdadeiro papel frente ao conhecimento e à realidade social se assumirem postura intelectual e investigativa antes de desenvolverem o ensino e a pesquisa, propriamente dita.

Propositalmente, começamos pela pesquisa, pois, como vem sendo praticada na maioria das áreas de conhecimento, ela é feita de forma isolada, isto é, tende a retirar a parte do todo, o fato do contexto e do fenômeno. Este recorte impede conhecer as correlações e circunstâncias subjacentes, limitando-se ao objeto delimitado e pesquisado. A investigação como caminho de busca da verdade não ignora o todo e a complexidade existente em cada parte ou objeto pesquisado. Pesquisar é, portanto e acima de tudo, investigar compreensivamente, e fonte para o ensino e a verdadeira aprendizagem.

Aprofundando um pouco mais a pesquisa na universidade, compreendemos melhor que, nas palavras de Leite Lopes (1985, p. 3)

A pesquisa científica, a procura dos princípios e mecanismos que conduzam à inovação tecnológica, os estudos literários e a especulação filosófica, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os propósitos da universidade no mundo contemporâneo. Todo o resto decorrerá daí.

A concepção de formação universitária, tomando por referência a pesquisa no sentido mais completo do termo, requer da parte dos docentes postura reflexiva e produtiva e condições que tornem o meio universitário um ambiente centrado na formação intelectual, científica e humana antes de qualquer formação técnica ou especializada.

Pesquisar é consequência ou ação concomitante à investigação – atitude primordial do docente. Pesquisar é atitude de cunho mais objetivo e racional, delimitado a questões reais e factuais. Tem foco definido, objetivos e hipóteses por força da investigação que a precedeu e a acompanha. Pesquisa orientada por atitude investigativa constitui ao mesmo tempo unidade e fundamento para a compreensão científica, melhor compreensão da realidade, construção de conhecimentos de quaisquer objetos ou situações em questão, sem perder de vista a perspectiva da verdade. Enquanto a pesquisa utiliza-se de recortes, é operacional e resulta de necessidades ou interesses particularizados, a investigação traz consigo a ideia de totalidade, liberdade e encanto pelo desconhecido – que é de ordem substantiva, universal e transcendente.

Em se tratando de conhecimento e aprendizagem fundada na perspectiva da investigação, respostas e certeza são partes de um circuito vicioso. Investigar e conhecer sustentam-se na virtuosidade da dúvida, pergunta, experimentação e incerteza. Além do mais, a ação de pesquisar e ensinar sem o senso de investigação incorre em reducionismo, disciplinaridade e dicotomia, perda do senso da verdade. Investigação e pesquisa constituem unidade indissociável, sendo a primeira uma postura ética assentada em princípios formativos, enquanto a pesquisa é a ação do pesquisador na condição de formador. Sob este prisma, não se concebe formação universitária sem que investigação seja um dos princípios basilares da pesquisa, da docência e da aprendizagem. Ser investigador é condição imprescindível para produzir conhecimentos, ensinar, promover formação e aprendizagem com estudantes comprometidos com a realidade.

O ensino entendido como resultante da pesquisa - a que é feita com olhar investigativo -, por sua vez, é condição e ação consequente. Para tanto, ensina-se o que se pesquisa e se produz. Esta prática no meio universitário é mais consistente do que ensinar o que se sabe, isto é, o conhecimento já acumulado. Conhecimentos consolidados ao longo do tempo e consagrados em livros, bibliotecas e banco de dados existem em toda parte, não somente nas universidades, e de acesso irrestrito. Para acessar a eles não mais se justificam anos de bancos escolares e professores dedicando tanto tempo para que estudantes tenham acesso a eles por meio do ensino. Tão importante quanto acesso às fontes existentes é o investimento em pessoas e condições para que diálogo, investigação e reflexão entre estas fontes apontem rumos frente às penumbras e obscurantismo que permeia o mundo real e o meio universitário. Este é o novo papel da universidade e dos que buscam e promovem formação universitária.

Serve para fundamentar esta abordagem a concepção de formação que tomamos de empréstimo do pensamento pedagógico alemão expresso nos termos *Erziehung e Bildung*.

O termo *Erziehung*, na concepção apresentada por Nicolau (2016), é utilizado para definir «educação» como transmissão sistemática dos conteúdos da ciência e da cultura. Embora possuam significados próximos, a concepção expressa pelo termo *Bildung* – adotada para expressar a concepção de formação universitária neste trabalho - é a que melhor define os fundamentos da nova identidade nacional e da “formação cultural” alemã, que serviu de base para as reformas educacionais promovidas por Humboldt, a partir do final do século XVIII. O ideal de formação cultural, segundo Nicolau (2016, p. 389) erigia-se “num projeto em que estética e natureza deveriam ser consideradas potencialmente educativas, quando mescladas a valores éticos e espirituais”. A formação cultural expressa em *Bildung* buscava, de maneira geral, a formação integral abrangente e harmônica do homem, respaldada pela visão neo-humanista¹⁷ que propunha cultivo e conexões

17 A expressão “neo-humanismo” surge nos textos de Jarger no primeiro pós-guerra para indicar o humanismo alemão da época de Goethe, nascido com as descobertas arqueológicas de Winckelmann e desenvolvido, além de pelo neoclassicismo poético de próprio Goethe e de Schiller, sobretudo pela concepção da cultura humanística, defendida por Wilhelm von Humboldt na Prússia (e, deve-se acrescentar, por F. I. Niethammer na Baviera). Ele é novo em relação ao humanismo clássico, inaugurado praticamente pelos romanos que durou até o Renascimento, com o qual compartilha a convicção fundamental que está na base de todo

intrínsecas entre arte, ética e cultura como ideal inalienável para a educação dos indivíduos, segundo o mesmo autor.

Nesta perspectiva, repudiava-se como ideal formativo o mero conhecimento instrumental ou utilitário. O novo ideal de formação passou a ter como referência a formação integral de cunho valorativo sem viés utilitário ou funcional. Segundo, afirma Ringer (2000, p. 33), este ideal de formação

Rejeitava abertamente o racionalismo [*da Universidade*] de Halle, pautado numa formação utilitarista e profissionalizante; por sua vez, os pensadores da reforma impregnaram seu programa educacional com certa tendência antiutilitarista (grifo nosso).

A concepção de formação integral e harmônica de homem rejeita, da mesma forma, a fragmentação intelectual presente na prática formativa do meio universitário. Em base a este entendimento são abundantes os indicadores que configuram esta prática educacional, tanto nas escolas quanto universidade. Para melhor compreensão deste problema levanto algumas questões que estão na origem da fragmentação.

A primeira questão diz respeito à equivocada concepção de formação levada a efeito pela universidade brasileira, embora esse problema comece na educação básica como já apontamos. Buscar formação em nível superior, no sentido convencional do termo, vem sendo entendida como sinônimo de galgar graus crescentes de ensino, visando a certificados e diploma até o grau universitário mais avançado. A passagem por diferentes níveis não garante por si só que tenham caráter formativo no sentido estrito do termo, como o senso comum acredita. As avaliações e índices relativos à escola e, sobretudo, à universidade tratam de desempenho no ensino, com alcance reduzido em relação às questões educacionais de cunho formativo, subjetivo e social mais amplo. Formação integral diz respeito ao desenvolvimento do ser humano como um todo e em sentido pleno, incluindo seus propósitos e relações com as demais culturas e contextos que o antecederam e o acompanham. Esses

humanismo, a saber, a convicção de que a ideia de homem elaborada pelos antigos gregos possui um valor clássico, no sentido de perene, que, por isso, deve ser reproposta como meta de formação, isto é, da cultura de todos os tempos. (Cf. BERTI, 1997).

indicadores, no entanto, a avaliação oficial não alcança. Este é o significado da formação humana, intelectual, existencial e ética construída à medida que a pessoa alcança níveis sucessivos de escolarização, experiência e convivência.

Outro ponto que fragmenta o trabalho intelectual está associado à organização e desenvolvimento curricular. Em decorrência da multiplicidade de disciplinas e da organização departamental da universidade feita em grande parte para acomodar professores e justificar atividades acadêmicas, perdeu-se de vista a tessitura do conhecimento, abordagem interdisciplinar e interação entre conteúdos e problemas vivenciais, fazendo com que, nas palavras de Pereira Aguiar (2014)

Nem o pesquisador nem o professor nem o aluno percebam o conhecimento no seu todo e nas suas articulações. A forma de fragmentação hoje é tão grande que além da falta de integração entre áreas, não há integração entre os campos da mesma área e, pior ainda, entre as disciplinas dos mesmos campos.

A universidade existe, sobretudo, para estimular e mediar sujeitos e processos em busca da verdade. A busca da verdade segue o mesmo caminho do conhecimento e compreensão da realidade e dos sujeitos. Não é uma busca idealista nem instrumental, senão imersa na realidade, prático-reflexiva e interativa. Para isso ela investiga, forma investigadores, ensina e aprende. Para a universidade a função primordial é a formação de pessoas por meio da construção de conhecimentos, vivências e novas atitudes por parte de professores e estudantes.

Não se promove formação sem que se tenha presente: Que é conhecer e aprender? O que e para que conhecer? Quem são os sujeitos e objetos na produção do conhecimento? Quais atitudes colaboram para aprender e conhecer? Quais condições são necessárias para produção de conhecimento? Qual a relação entre ética, conhecimento e vida real?

Ao problematizar a questão do conhecimento e da aprendizagem desde seu apogeu na modernidade europeia, Jaspers *apud* Santos (1999, p. 164) destaca três objetivos relacionados à pesquisa, ensino e extensão da universidade moderna:

Porque a verdade só é acessível a quem procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade;

porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral.

Para menos que isso, não é necessário haver universidade. Bastam boas instituições de nível secundário, técnico ou superior; elas cumprem papéis importantes que atendem às demandas imediatas requeridas pela sociedade ou, na análise de Castilho (2008), basta criar escolas isoladas, de mero treinamento profissional, preparar servidores para o Estado ou mercado e difundir conhecimentos e tecnologias.

A superação do modelo tradicional de ensino, independentemente da área de conhecimento dos professores, requer desenvoltura intelectual, filosófica e investigativa, sem o que a formação universitária não ultrapassa a fronteira de instituições superiores de perfil técnico-profissional.

Inspirado neste entendimento vale a reflexão feita por Ferreira (2012, p. 12), cujo questionamento qualquer professor que se preze, de toda e qualquer área de conhecimento, terá refletido. Segundo a autora

Não basta ensinar filosofia, é preciso que o próprio ensino seja filosófico. O que quer isto dizer? Que não nos podemos limitar a transmitir o que os filósofos disseram mas sim obrigar os alunos a pensar com eles, e/ou contra eles. Há que ultrapassar o primeiro momento, de conhecimento e reconstituição das suas teses e conceitos, momento imprescindível porque nos possibilita a passagem a um patamar seguinte que é fazê-las nossas, verificando até que ponto nos interpelam, até que ponto delas somos devedores, pois grande parte do patrimônio intelectual que usamos como se fosse nosso nos vem dos grandes mestres que no-lo legaram.

Fica cada vez mais claro que universidade e formação universitária constituem espaços pluriversitários e sem fronteira. Para tanto, questões existenciais, culturais, políticas e socioambientais que requerem abordagem interdisciplinar, visão global, integrada e articulada – senso de universalidade,

pluralidade e sustentabilidade – representam matéria-prima e desafios a serem enfrentados pelo atual modelo de formação.

No atual contexto do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento em que informação e conhecimento estão amplamente disponíveis, não cabe mais à universidade repassá-los por meio do ensino, como já dissemos. Professores e estudantes são seres “aprendentes” no sentido de pessoas em construção de si próprias e de novos espaços sociais, reescrevendo e interpretando o patrimônio cultural existente. A universidade vem cometendo equívocos preocupantes ao continuar com docência centrada no saber “sabido”, isto é, na transferência pura e simples de conhecimentos e tecnologias acumuladas como se fossem acabadas ou produtos a serem repassados ou consumidos. Mais que isso, cultivando a reprodução e levando os estudantes a recebê-los passivamente, sem qualquer reelaboração e ressignificação.

Sem investigação não há formação. Ensinar carrega consigo atitude formativa, não apenas informativa, que, por sua vez, redundam em práticas de pesquisa e de produção. Atitudes como estimular os estudantes à investigação por meio de questionamentos, curiosidade, dúvida, observação e experimentação permeadas de análises e reflexão da realidade constituem métodos ativos e formativos. Mas isto não basta. Para alcançar este estágio de formação o caminho da construção de conhecimentos não separa razão de emoções, consciência e crenças. Atitude investigativa e reflexiva é movida pelo desconhecido e pelo novo e vir-a-ser. A pedagogia da pergunta e da curiosidade e do desconhecido é portadora de sensibilidade e de novas perspectivas; é um circuito aberto, virtuoso, interdisciplinar e sensível à realidade. Em contrapartida, a pedagogia da resposta, da transmissão do conhecido, da pesquisa que fragmenta a realidade geram circuitos fechados e viciosos. Somente professores com base filosófica aliada à especialidade de sua área de conhecimento apresentam condições para promover conhecimentos não compartimentalizados e conduzir os estudantes a atitudes proativas e formativas. Tanto o conhecimento quanto o ser humano são corpos indivisíveis. Nesta condição, reforça Behrens (2007, p. 62), a pessoa “participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições”.

O currículo formatado como rol de disciplinas fragmenta o conhecimento, não apresentando preocupação com os conhecimentos da área

e o desconhecido a seu entorno. Esta forma de organizar os cursos superiores tem raiz no pensamento positivista que modelou a universidade francesa – constatação feita por Dréze e Debelle (1983) – e que, por sua vez, migrou para outros países da Europa, como Portugal e Espanha. É a influência desse modelo que nos chega quando iniciamos a história do ensino superior no Brasil, como destaca Cunha (1980).

A fragmentação talvez seja a causa principal apontada por Habermas (1987) ao afirmar que se o projeto de Modernidade falhou foi justamente por permitir que a vida fosse fragmentada por especialidades independentes abandonadas à competência estreita dos especialistas com formação profissionalizante ou, na perspicaz argumentação de Bauman (2011), da volatilidade e liquidez que vem moldando a Modernidade.

Com exceção dos anos iniciais do ensino fundamental, os currículos da educação básica e superior são organizados por disciplinas estanques, desenvolvidas sem conexões entre si e com a realidade. Mais que isto. As atividades acadêmico-pedagógicas estão cativas de alguns livros e de aulas expositivas. Esta é a prática preponderante na educação básica e superior. Esta forma de organização e prática traz embutida a cultura de conhecimento e aprendizagem sobre o passado, sem planejamento integrado, desconexo de vivências reais, análises descontextualizadas e avaliações de cunho informativo e estanque, portanto, não formativas. Este quadro de práticas traz consigo monotonia, desinteresse e passividade por parte dos estudantes, agravadas pela escassez de leituras, investigação, debates e aprendizagem colaborativa.

Considerando o perfil da universidade brasileira e, particularmente, os conflitos de concepção e de práticas que a acompanham no decurso dos cem anos, Allègre (1993, p. 10, tradução nossa)¹⁸ propõe dois questionamentos que não podem passar despercebidos:

“Devorada pela necessidade do útil, nossa sociedade não negligenciou ambientes de conhecimento? De outra parte, em se afastando do útil, em se isolando, nossa universidade não privou

18 “Devoré par le besoin d’utile, notre société n’a-t-elle pas négligé les lieux du savoir?[...] Mais, à l’inverse, en éloignant l’utile, en s’isolant, notre Université n’a-t-elle pas privé notre société de l’éclairage de l’esprit, de l’imagination créatrice, des moyens que pourraient assurer son renouveau”? Cf. ALLÈGRE (1993).

a sociedade da iluminação do espírito, da imaginação criativa dos meios que poderiam assegurar sua renovação?”.

Na esteira destes questionamentos Prota (1987 p. 159) complementa: “Como conciliar, portanto, a livre função da pesquisa com os compromissos sociais que a Universidade é chamada a assumir?”.

A formação universitária que se propugna é, portanto, a de promover condições para que as pessoas adquiram competências e atributos que as levem a conhecer, compreender e interpretar o mundo a partir de fundamentos, contextos e situações que vivenciam e, em base a este conhecimento, tomar decisões, construir e conduzir seus projetos de vida e de sociedade de forma sustentável e na hora certa e oportuna. Segundo expressão de Carvalho (2017, p. 1030) esta formação se processa, “pelo estabelecimento de um processo formativo cujo resultado não é a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados, mas a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo”.

É com base neste fundamento que Santos (1995, p. 189) destaca a função social e simbólica da universidade, entendendo conhecimento não como uma força produtiva, mas um bem público a serviço das pessoas, da formação e do desenvolvimento humano. Diante deste entendimento e em conformidade ao que destacamos a respeito da formação universitária, o autor pontua com muita propriedade ser função da universidade:

Possibilitar aos sujeitos adquirir e/ou desenvolver valores positivos perante o trabalho e perante a organização social e econômica da produção; possibilitar aos sujeitos construir regras de comportamento que facilitem o desenvolvimento de interações sociais mais humanizadoras e democráticas; estimular a construção prazerosa de trajetórias pessoais de vida; estimular formas interativas de acessar informações e processar conhecimentos; estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam compreender e viver a realidade nas suas diversas performances; alertar para a existência e a necessidade de convivência com o diferente e o diferenciado; enfim, possibilitar que se aprenda a viver e a processar o exercício da liberdade de ser e se tornar sujeito humano, de um determinado tempo, para além de seus muros.

A extensão, para completar as funções de ensino e pesquisa como processo de aprendizagem, exerce função de mão dupla de caráter permanente entre universidade e sociedade de quem faz parte e a quem presta contas na condição de instituição social. A universidade se universaliza e se institucionaliza pela extensão e pelo retorno que esta ação traz ao meio acadêmico. Fazer extensão é propiciar às comunidades acesso ao conhecimento que é dinâmico e está em permanente construção. Uma das formas mais efetivas para promover inclusão é a universidade levar para o meio social conhecimentos e tecnologias, traduzindo-os na dose certa, mediante linguagem e pertinência adequadas. Comunicar-se com a sociedade, com as lideranças e com os governos, democratizando e ampliando o universo da formação, fortalecendo a cidadania, eis a função relevante da extensão. Sob esse prisma, é mais efetiva a inclusão pela imersão da universidade na sociedade que a imersão da sociedade no recinto da universidade.

A extensão, ao ocupar-se da formação do público externo aprende a promover a interconectividade do conhecimento de forma inter e transdisciplinar e, além disso, democratiza-se a universidade. Nesse sentido, ela torna-se uma instituição pluriversitária, de tal sorte que, segundo avalia Santos (2008, p. 76)

A contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito.

Fundado nesta releitura de ensino, pesquisa e extensão, Saramago (2013, p. 26) entende universidade como sendo

O último nível formativo em que o estudante se pode converter, com plena consciência, em cidadão, é o lugar do debate onde, por definição, o espírito crítico tem de florescer: um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma.

Assim, entendemos que a extensão não se efetiva por meio de serviços, apoios e consultorias e sim por meio de atividades docente-discentes

de imersão da universidade na sociedade, de tal sorte que o circuito ensino-pesquisa – fundamento de uma instituição universitária – estende-se ao universo social mais amplo e com ele compartilha conhecimentos e promove aprendizagens. Esta é a função substantiva e efetiva da extensão universitária - promover interlocuções permanentes com as comunidades, possibilitando tornarem-se partícipes de processos instituintes e, desta forma, reformular o *modus operandi* da universidade e contribuir para a formação da sociedade.

Sob esta perspectiva, ensino, pesquisa e extensão cumprem função social relevante e revitalizadora diante da sociedade e de si própria. E, acima de tudo, promovem formação universitária. Assim, completa-se o circuito virtuoso - comprometimento da universidade com formação, democratização do conhecimento, inovação e desenvolvimento social sustentável. É sob este prisma que se fundamentam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vida universitária, excelência e qualidade da educação superior e a formação universitária propriamente dita.

Mesmo não sendo carro chefe, a universidade brasileira incorporou, ainda que na norma e no discurso, a pesquisa como um dos fundamentos indissociáveis ao seu quefazer. Este é também um dos fundamentos básicos para que a universidade assumira seu *ethos* institucional. No entanto, se considerarmos o marco dos primeiros cursos superiores no Brasil com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, em 1808, passaram-se mais de duzentos anos dos quais cem dizem respeito à criação da primeira universidade. Ao longo desta trajetória o foco na pesquisa não vingou como fundamento promotor do ensino e da formação universitária. A ênfase dada antes e depois da criação das primeiras universidades recaiu no ensino aliado à formação profissional, transmissão de conhecimento e, mais recentemente, à transferência de tecnologias. Em todos os casos, prevaleceu a transferência de conteúdos, processos e técnicas.

Investigação e pesquisa propriamente dita vêm se constituindo exceção à regra, particularmente quando analisamos o perfil dos cursos de graduação. Prevaleceu e continua o uso de manuais, apresentações esquemáticas de conteúdos por meio de mídias presenciais ou a distância como formas de transmissão de conteúdos. Aulas expositivas em que professores desfilam conhecimentos e pontos de vista, na maioria das vezes, conhecimentos não produzidos por eles, análise de situações-problema e *cases* sem a devida problematização e fundamentação são atividades

recorrentes. A estes procedimentos somam-se esparsas leituras, visitas rápidas à internet e trabalhos escritos a múltiplas mãos, sem o devido debate e maturação. Deriva deste processo de pesquisar, ensinar e aprender uma formação precária na maioria dos cursos e instituições, particularmente na graduação, com sério comprometimento nos níveis de mestrado e doutorado. Este quadro, evidentemente, decorre de causas múltiplas, em que condições de trabalho e formação docente, condições de vida dos estudantes, políticas institucionais e governamentais estão entre as causas da precarização da formação universitária.

Qualidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se coadunam com a modalidade de ensino que vem sendo praticada no meio universitário, particularmente, em decorrência do tratamento estanque entre eles. Sem investigação e produção de conhecimento que precedam e acompanhem o ensino, precariedade de tempo destinado à maturação e de compreensão mais ampla das questões envolvidas, a universidade não cria as condições necessárias para promover processos que viabilizem a indissociabilidade e a formação preconizadas.

A educação superior pautada apenas no ensino pode, no máximo, preparar mão-de-obra para o curto prazo, mas longe está de qualquer aproximação com formação em sentido mais amplo. Formação profissional é importante ponto de chegada do processo formativo da pessoa. Mas não é o único, muito menos principal. O ponto de partida é a formação intelectual e humana, condição que dá bases sustentáveis para formação especializada ou profissional. A relação intersubjetiva entre o sujeito que investiga e as situações-problema que o circunda tornam-se vitais no processo formativo.

Abordagem consistente sobre esta questão é apresentada por Charlot (2005, p. 41) ao afirmar que “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Compreendida a função da universidade a partir desta ótica, a formação de profissionais para o mercado de trabalho, como afirma Mazzilli (2011, p. 219), deixa de ser a razão principal da universidade para

Transformar-se em consequência: através da formação do estudante como cidadão conhecedor da realidade social, da

cultura e dos problemas existentes, comprometido com a busca de soluções para sua superação e, aí sim, capacitado para fazê-lo através do seu trabalho.

A fragilidade da formação é um problema cíclico que nos acompanha desde os primeiros bancos escolares. Continua nos bancos da universidade – lugar da formação dos professores – que, por sua vez, retorna à universidade ou às escolas na condição de docentes da educação básica. A formação universitária de que estamos tratando tem um dos impactos de inequívoca relevância – formar professores com senso de investigação, reflexão e docência em qualquer grau ou instituição educacional. Investigação e prática reflexiva por parte do docente constitui uma das questões centrais dos estudos de Zeichner (1993, p. 17). O autor é enfático ao afirmar que

O processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Esse processo de formação e reflexão se aproxima da concepção de pesquisa, ensino e aprendizagem proposta pela universidade alemã. Como destacamos anteriormente, a pedagogia universitária humboldtiana assentava-se na pesquisa como fundamento para o desenvolvimento do ensino, por meio de interação colaborativa e cooperativa entre docentes e discentes, em ambientes de liberdade e autonomia. Pesquisar constituía método indissociado da formação e do desenvolvimento intelectual. Essa concepção imprimia novo enfoque ao estudo da filosofia e ao modelo tradicional de formação ao redefinir as funções da universidade e da ciência no mundo contemporâneo. Desenvolvimento intelectual, prática reflexiva e investigação passaram a serem atitudes indissociáveis da autoformação e do trabalho docente em qualquer instituição educacional ou nível de atuação.

Essa constatação tem origem histórica. O filósofo Emmanuel Kant (1724-1804) foi quem deu início à discussão desta questão e assim abriu as portas a novas abordagens na universidade moderna. Em 1798 Kant publicou a obra intitulada *O Conflito das Faculdades*, contrapondo-se ao modelo da universidade medieval. Influenciada por essa cultura a universidade medieval

organizava as faculdades em níveis hierárquicos. As Faculdades de Teologia, Direito e Medicina – nesta ordem – constituíam o grupo de faculdades superiores. A Faculdade de Filosofia era uma faculdade inferior.

Entre as Faculdades superiores, afirma o filósofo Kant (1993, p. 29), “o que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo”. Para isso, o autor justifica:

Em primeiro lugar, o bem eterno de cada um; em seguida, o bem civil como membro da sociedade; por fim, o bem corporal - viver longamente e ter saúde. Mediante as doutrinas públicas em relação ao primeiro, o próprio governo pode ter a máxima influência sobre o íntimo dos pensamentos e os mais recônditos desígnios da vontade dos seus súbditos, a fim de descobrir aqueles e dirigir estes; graças às que se referem ao segundo, pode manter o seu comportamento externo sob o freio das leis públicas; por meio do terceiro, assegurar a existência de um povo forte e numeroso que achará utilizável para os seus propósitos (p. 32).

Em defesa dos estudos filosóficos Kant continua

É preciso que a Faculdade filosófica permaneça livre para examinar e avaliar publicamente, com a fria razão, a origem e o conteúdo de um pretensão fundamento de instrução, não atemorizada pela santidade do objecto que se alega sentir, e decidida a trazer este pretensão sentimento ao conceito (p. 46).

Tomando por referência a análise feita por Terra (2019, p. 136) a respeito da crítica de Kant ao obscurantismo vigente no governo da época, o autor afirma que

Os cursos de teologia, medicina e direito podiam, sem perder suas características básicas, sofrer algum controle do Estado, pois eram vinculados diretamente à prática. A faculdade de filosofia, por sua vez, perderia os elementos básicos de sua missão se fosse sujeita ao controle externo ou à censura. A liberdade de ensino e pesquisa na filosofia e nas ciências seria absolutamente indispensável e a faculdade de filosofia deve-

ria poder examinar criticamente todas as disciplinas, mesmo aquelas das faculdades superiores.

O eminente professor Newton Sucupira (1977, p. 13), com quem dividi bons momentos de meus estudos, ensina que uma das motivações da Universidade de Berlim foi introduzir o ideal de saber com fonte na filosofia conjugado com ideal de formação determinado pela ciência e pela ética. Para o autor

Os ideais de formação intelectual da universidade criada por Humboldt decerto estavam vinculados à estrutura sociocultural da época e diríamos que se tratava de uma universidade socialmente seletiva, porque reservada aos membros de uma classe privilegiada que poderiam devotar-se aos altos estudos sem atender a fins utilitários imediatos.

O conflito entre Faculdades “superiores e inferiores” – desafio a ser equalizado na universidade brasileira – está na origem da criação da Faculdade de Filosofia implantada na Universidade de Berlim, deixando, a partir de então, seu *status* inferior para trás. Em boa medida, esta questão repercutiu na criação da universidade brasileira com a sua introdução no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, e da criação da USP, em 1934, tornando-se linha divisória de concepção de universidade até então calcada no modelo utilitário e funcional da universidade francesa. No entanto, os estudos centrados nas Humanidades não alcançaram o propósito de uma formação intelectual, científica e filosófica de matriz interdisciplinar e orientadora dos demais cursos. O estudo de Humanidades continua inferiorizado e até abandonado em razão de uma concepção de educação e de formação cultural efêmera e utilitarista que vêm submetendo a universidade a modelos conservadores sem perspectiva de emancipação.

Em relação ao acesso à universidade e sua democratização – questão anteriormente suscitada por Sucupira – a experiência vem mostrando a existência de equívocos de ordem cultural e estrutural para sua viabilização, além de falácias e contradições, ao iludir boa parte dos que acessam à universidade. A primeira condição para a democratização do acesso é a efetiva implantação do ensino médio com modalidades de amplo espectro, compatíveis com as diferentes realidades, anseios e necessidades, dando-se

particular atenção aos segmentos sociais que necessitam tanto de formação básica quanto profissional.

A segunda condição é reorganizar a educação superior por ciclos de tal sorte que formação integral e profissionalização sejam igualmente consideradas, concomitantemente desenvolvidas, sincronizadas ou não, e apresentem terminalidades progressivas, não importando o tipo de instituições de educação superior. Em terceiro plano, seja assegurada formação intelectual e científica em grau de excelência aos que tiverem condições, anseio e apoio para atingirem este nível e almejar exercício de profissões que requeiram formação avançada. Em se tratando de formação universitária qualquer que seja a modalidade, investigação é um requisito indispensável e os princípios de democracia e meritocracia igualmente importantes. Trata-se, portanto, de qualificar e democratizar o processo de formação – não apenas o acesso -, que começa na educação básica, cujos pretendentes entram na universidade pelas portas do ensino médio e se estende ao longo da vida.

8. Projeto institucional e gestão universitária

São recorrentes os usos dos termos projeto e gestão em todas as atividades profissionais, inclusive na universidade. Aliás, no meio educacional, generalizadamente, o termo projeto e seus correlatos são um dos mais utilizados, porém, sem o devido cuidado em relação à pertinência e consistência que ele carrega. O uso indiscriminado e a falta de fundamentos vêm fazendo dele lugar comum, empobrecendo seu significado e relevância no âmbito educacional e universitário.

Alguns exemplos ilustram esta constatação. Quem não usa, indiscriminadamente, expressões como gestão universitária, projeto pedagógico, plano de curso, projeto educacional, plano de desenvolvimento institucional, plano de gestão, plano plurianual e tantas outras associadas às atividades ou compromissos de rotina?

Não é diferente em relação à gestão. Nas últimas décadas, a ideia de administração vem adquirindo novas conotações, adequando-se a exigências por maior participação decorrente de movimentos sociais e autonomia das instituições. Ao que se percebe, à medida que a visão de organizações foi adquirindo novos patamares e a percepção de que instituições passaram a constituir um campo que ampliou o estudo das organizações, o mesmo ocorreu com a concepção de gestão, trazendo para esse campo novos entendimentos e perspectivas, como já discutimos. Constata-se que a construção destes novos entendimentos representa avanços diante das novas exigências, rompendo com a matriz conceitual das teorias de administração cunhadas há mais de um século.

Os estudos da gestão universitária vêm sendo tratados ao longo dos anos como desdobramento e avanço influenciados por este quadro de abordagens. Devido à relevância social que a universidade vem alcançando ao longo dos anos, gestão universitária vem se tornando um campo especializado de estudos que adquiriu propriedades singulares. No entanto, não se vem fazendo o devido distanciamento entre os significados nas práticas de administração e gestão, da mesma razão que entre organizações e instituições.

Benno Sander (2007, p. 9), estudioso e profissional de reconhecida competência na área, com quem dividi bons momentos de debates, nos

ensina que “[...] os termos administração e gestão têm sido utilizados com diferentes significados, refletindo distintas influências políticas e pedagógicas, teóricas e práticas, ao longo da história da educação brasileira”. Estas influências dizem respeito aos tempos, espaços, movimentos e culturas de cada época. Administração de organizações e gestão de instituições, não obstante pontos convergentes, apresentam propriedades que se reportam à natureza e finalidades distintas e, como tal, necessitam ser levadas em consideração. Ao discorrer sobre esta matéria, Ribeiro (2013, p. 44) destaca que a gestão universitária

[...] vem, ao longo do seu percurso de desenvolvimento, assumindo distintas concepções, delineamentos práticos e operacionais. Atualmente, está sob as regulações que indicam o modelo gerencialista, alocado na educação pelos neoliberais do mundo empresarial ao inserir este setor social no processo mercadológico.

Não é demais retomarmos alguns conceitos amplamente conhecidos relativos à administração. Ao discorrer sobre o assunto, Lombardi (2010) esclarece que os termos “administrar e administração” são de etimologia latina, cujos vocábulos *adque* – direção, e *minister* – subordinação –, associados ao vocábulo *administrare* - gerir, governar -, e *administratio* – ação de administrar, deram origem à matriz conceitual clássica das ciências administrativas, amplamente conhecida. Em relação ao vocábulo «gerenciar», Bravermann (1987) destaca que o verbo *tomonage* - administrar, gerenciar – deriva de *manus*, do latim que significa “mão”. Antigamente, significava adestrar cavalos para a prática do *manège* – carrossel, em francês. Advém deste entendimento o vocábulo inglês *management*, que remonta, por sua vez, ao vocábulo italiano *maneggiare*, utilizado para referir-se ao trabalho de pessoas responsáveis por tarefas, manufaturas e oficinas de produção. Deriva, portanto, destes fundamentos o conceito de gerenciamento e modelo gerencialista utilizados no meio empresarial, nas organizações e, de forma reducionista, nas instituições sociais, inclusive na universidade.

De outra parte, gestão é um vocábulo igualmente de origem latina derivado de *gestus*, que significa atitude, gesto, expressão. Ao analisar o termo, Cury (2002) afirma que “gestão” deriva de *gero*, *gerere* e tem o significado

de executar, gerar e gestar. Neste sentido, o conceito está vinculado à gestação, ao processo de gerar vida, expressar um projeto. Enquanto a ideia de governar, gerenciar, controlar e produzir fundamentou o conceito de administração, a ideia de comunicar, projetar, criar e agir fundamenta o conceito de gestão. Nesta perspectiva, a ideia de gestação de comunicação integra o entendimento de gestão por meio de interlocutores com quem se estabelece o diálogo e sinergia visando à criação do novo.

Aplicado a organizações ou instituições, gestão pode tomar dois direcionamentos ou ênfases. Um deles refere-se à ação de gestar e gerar, isto é, configurar, projetar e planejar o horizonte que pretendemos alcançar, o rumo e as ações para atingir propósitos ou projetos. O outro assenta-se na ideia de gerir, isto é, na administração, gerenciamento ou governo dos meios, condições, procedimentos e resultados pretendidos. Ambos os conceitos complementam-se no sentido de tornar as organizações ou instituições eficazes e socialmente relevantes, de acordo com sua natureza e finalidade. Em se tratando de gestão universitária, no entanto, é necessário pontuar algumas questões para atender à pertinência e coerência com os argumentos que vêm sendo apresentados neste trabalho.

O conceito clássico de administração aplicado às organizações sempre deu ênfase à divisão do trabalho, estruturas, planos, gerenciamento e controle, visando à otimização dos meios e dos processos e a resultados previamente definidos. Os fundamentos desta concepção devem-se à administração científica – também conhecida por “taylorismo” – desenvolvida por Taylor (1856-1915), inspirada no racionalismo científico e motivada pelo desenvolvimento industrial, a partir do século XVIII. A adoção do método científico introduziu um conjunto de princípios e procedimentos que trouxeram melhor relação custo-benefício nos sistemas produtivos, organização do trabalho e administração das organizações em geral. Com base em tais fundamentos eficiência, eficácia e otimização tornaram-se referência para o sucesso das organizações, sobretudo, no campo empresarial, vindo a inspirar a administração pública brasileira a partir da organização do Estado, nos anos trinta.

Com base neste cenário as instituições sociais e a universidade contemporânea herdaram o modelo técnico-burocrático oriundo da administração pública advinda, por sua vez, do modelo francês e cultura ibérica, em razão do papel centralizador do Estado e em nome da eficiência

e da unidade de comando. Embora de natureza distinta, a universidade brasileira incorporou, em grande medida, os princípios de divisão do trabalho, hierarquia e controle vigentes nas organizações em geral, e no Estado por conta do monopólio e caráter centralizador desde o Brasil Colônia.

Por estes princípios o que para o sistema produtivo constituiu-se fator de ganho em escala e competitividade, otimização de tempo e espaço, hierarquia e separação entre as pessoas que decidem e as que produzem, para a universidade representa caminho contraditório. Na universidade a divisão do trabalho aliada à hierarquia de funções separaram os que planejam, dirigem e avaliam a educação, dos que a executam. A contradição se manifesta e redundante em prejuízo, sobretudo, em relação aos propósitos para os quais a universidade existe – formação, investigação e conhecimento. Dividir, hierarquizar e controlar em nome da eficiência, organização e resultados em escala contradiz os princípios e processos fundados na formação humana integral que supõe ação conjunta, liberdade e autonomia. A fragmentação do trabalho intelectual e, por extensão, da formação universitária por meio da organização curricular e de pesquisas de cunho disciplinar inviabilizam a compreensão científica e social da realidade na perspectiva de totalidade e de conjuntura. Conhecimento, formação e gestão disciplinares e estratificadas não se coadunam com formação integral, além de não cumprirem condições indispensáveis para a especialização.

A adoção de princípios e procedimentos incompatíveis com a natureza e propósitos da universidade geram distorções que reduzem projeto e políticas institucionais a planos e metas setoriais; trabalho intelectual a atividades de cunho operacional; o todo a partes; tempo e espaço a números; democracia a eleições; fins a meios; formação à profissionalização; ensino à transmissão e treinamento. Enfim, reduzem a universidade à organização e gerenciamento.

Assim, o que nas organizações em geral denomina-se administração com profissionalização especializada das funções e separação entre funções administrativa e produtiva, nas instituições sociais e na universidade denomina-se gestão, no entanto, sob outra concepção e lógica. Em coerência com o perfil institucional, é inerente à gestão universitária gerar e gerar valores e projetos, investigar, formar pessoas, construir conhecimentos e sociedade, isto é, promover formação em nível universitário aliada à ampliação do conhecimento e compreensão da realidade. Gestão universitária, portanto,

centra-se nas ciências, em projeto, na formação intelectual de sujeitos e de sociedade, indissociadamente, e recebe apoio da administração como meio para gerir planos e recursos para atingir tais fins, visando à especificidade e função social da universidade.

A respeito de gestão democrática, é importante dizer que democracia é um dos princípios de governo que vem sendo praticado desde a antiguidade, de diferentes formas. A concepção moderna de democracia surgiu com a queda dos governos absolutistas, tendo como referência a Revolução Americana e Francesa, na segunda metade do século XVIII e é, reconhecidamente, um valor universal.

Universidade, por sua vez, é uma instituição altamente especializada e envolta em grande concentração de autoridade, poder e autonomia diluída em suas unidades e pessoas. Na condição de instituição social e ambiente de formação o exercício da democracia deve, em primeiro plano, ser de ordem social, secundado pela dimensão política. Para tanto, não é o poder representado pelo exercício do cargo ou da norma que é a principal tônica da democracia na universidade, e sim o acesso, oportunidade e exercício do conhecimento e da aprendizagem como seu principal fundamento. Na universidade a ênfase na dimensão social da democracia é inerente ao projeto institucional, tendo, portanto, precedência sobre a dimensão política ditada pelo poder e comando da universidade. Isso pode ser resumido na conhecida expressão da “autoridade do argumento” expressa pelos fundamentos e direitos à liberdade e autonomia em relação à formação dos sujeitos, ao invés do “argumento da autoridade”, qualquer que sejam os detentores, formas ou exercício dos cargos. Em outras palavras, a autoridade do projeto, do conhecimento e da formação, que são de ordem substantiva precede e orienta a autoridade da norma, do poder e cargo dos que dirigem a universidade.

Mas, enfim, qual democracia na universidade? Direta ou representativa, não importa, desde que praticada em relações de participação, inclusão, mérito e formação especializada. Nesse sentido, democracia também é objeto de conhecimento, investigação, experimentação e aprendizagem, porque a universidade é, por excelência, uma instituição social e formadora de intelectuais e de cidadãos.

Ambiente livre, respeito à diversidade, relações plurais e democráticas conjugadas com projeto institucional focado na investigação e formação constituem trilha consistente e segura para promover sólida

formação universitária. Copiar ou introduzir práticas de democracia política dos processos eletivos praticados pela sociedade em geral sem a devida conformação ao *ethos* universitário é equívoco primário e presta desserviço que enfraquece ainda mais a complexa tarefa da formação universitária. Assim, a democracia universitária aliada à inclusão assenta seu poder na liberdade e autonomia dos colegiados, nas relações entre estudante e professor e, sobretudo, no conhecimento e construção da verdade.

Nessa perspectiva, processos de escolha de reitores ou dirigentes institucionais que não adotam tais princípios tendem a descaracterizar a universidade, propósitos e relações que lhe são próprias. Reproduzir na universidade o pior que vem sendo praticado nas eleições a cargos nas esferas da administração pública como partidarismo, interesses corporativos, ideologias e militância exacerbada e excludentes em nada ou pouco contribui para aglutinar, conhecer e formar intelectuais. Democracia na universidade se reveste, acima de tudo, de princípios e práticas focadas no acesso e desenvolvimento do conhecimento e da cidadania por parte dos sujeitos que dela fazem parte.

Serve para ilustrar o critério para eleição no meio universitário um edital recentemente publicado por renomada universidade europeia. Ao definir o rito para chamada à comunidade externa interna a inscrição de candidatos ao cargo de Reitor, estabelecia os seguintes requisitos para o exercício do cargo de reitor: Ser uma personalidade de reconhecido mérito e com experiência profissional relevante para as funções a exercer; possuir visão estratégica adequada à prossecução da missão e fins da Universidade, nos termos dos respectivos estatutos; ter demonstrada capacidade de promotor de valores humanísticos e científicos num ambiente de colegialidade e inclusão. Nada mais que isto.

Tomando-se por referência os três requisitos constantes no referido edital e sendo as candidaturas submetidas a processo de avaliação aprovação pelos colegiados ou da comunidade universitária, não há dúvidas de que estão presentes as condições para o exercício democrático da gestão universitária. A garantia da prática democrática não se dará nem pela eleição direta, nem a levada a efeito de forma indireta pelos colegiados. Ela se fará pela participação, pertencimento e subsidiariedade praticada pela comunidade universitária em qualquer das instâncias decisórias ou práticas, acompanhadas de atenta avaliação das relações, processos e propósitos apontados no projeto

institucional e acordados em comunidade universitária. Universidade democrática, portanto, é aquela que, governada por um reitor eleito pela comunidade universitária ou pelos colegiados, necessariamente cumpre seu papel social com os pares da universidade no incremento da formação, conhecimento e democracia em todos os âmbitos e níveis da instituição.

A ideia de projeto

É ínfimo o conhecimento e compreensão que temos da evolução da humanidade e, conseqüentemente, da existência humana desde antes do surgimento do *Homo sapiens*, passando pelos sucessivos estágios de desenvolvimento. É importante ter presente que o processo de evolução de que resultamos passou por quatro grandes revoluções, como nos revela o historiador Harari (2018): Revolução Cognitiva, que deu início à história propriamente dita, – há aproximadamente 70 mil anos; Revolução Agrícola, que acelerou a revolução anterior – há 12 mil anos; Revolução Científica – há 500 anos, confluindo na Revolução Industrial – há apenas 200 anos. A comprovação de que o planeta Terra existe há 4,5 bilhões de anos reveste-se de uma malha de cortinas de silêncio, obscurecendo o surgimento da vida, da humanidade, da espécie humana e, por extensão, o potencial incomensurável de que é portadora. Mesmo assim, seguindo a lógica do autor, muitos vestígios descobertos permitem formulação de hipóteses e teorias da história da humanidade, dignas de credibilidade.

A ideia de projeto não é criação da racionalidade moderna. Vem com a própria humanidade. Podemos dizer que está presente no DNA do ser humano. A presença de projeto pode ser vislumbrada desde a Revolução Cognitiva – período em que o *Homo sapiens* passou por uma revolução das habilidades cognitivas, estabelecendo um divisor de águas com o surgimento da razão humana por meio de habilidades incrivelmente versáteis da linguagem e do pensamento. Como nos revela o autor, a Revolução Cognitiva é o ponto em que a história declarou independência das leis da biologia, provavelmente por meio de mutações genéticas que mudaram as conexões do cérebro, adquirindo o potencial dos tempos atuais. Nesta transição agregamos ao domínio das leis da natureza as faculdades da razão, imaginação e ficção, habilidades de comunicação e compreensão, senso de coletividade, cooperação, aprendizagem e novos comportamentos.

O destaque deste novo estágio da evolução fica por conta da imaginação, ficção e crença – habilidades que expressam uma realidade que não é presente; é futura e diz respeito, portanto, a projeto. Neste sentido, Harari (2018, p.43) destaca que a característica verdadeiramente única da nossa linguagem não é transmitir informações sobre o que existe. A novidade, segundo o autor

É a capacidade de transmitir informações sobre coisas que não existem. Até onde sabemos, só os *sapiens* podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, tocaram ou cheiraram [...]. Essa capacidade de falar sobre ficções é a característica mais singular da linguagem dos *sapiens*.

Dando um salto na história e na cultura, sem esquecer as origens, a ideia de projeto nos tempos modernos tomou outra dimensão. No entanto, percepção e análise mais aprofundada dão conta de que projeto continua sendo um princípio intrínseco ao ser humano desde sua origem, embora careça de maior reflexão, sobretudo, em se tratando do campo existencial e social. Desde logo fica claro que projeto não se reduz à ideia de plano nem é sua expressão técnica ou a menor parte dele. Diz respeito a símbolos, propósitos e a expectativas existenciais das pessoas e instituições.

Desde a Revolução Cognitiva vivemos uma realidade dual. Sob esse prisma, Harari (2018, p. 54) traz para nossa reflexão um importante alerta ao concluir que

Por um lado, a realidade objetiva dos rios, árvores e leões [*ambiente natural dos primitivos*]; por outro, a realidade imaginada de deuses, nações e corporações. Com o passar do tempo, a realidade imaginada se tornou ainda mais poderosa, de modo que hoje a própria sobrevivência de rios, árvores e leões depende da graça de entidades imaginadas, tais como deuses, nações e corporações. [grifo nosso].

É, pois, esta imaginação e crença que configuram o alcance e relevância do projeto na perspectiva existencial. Aliás, pessoas e instituições são projetos, significa dizer, são um «ser-sendo» um «vir-a-ser» – fenômeno intrínseco aos sujeitos, ambientes e culturas em permanente interação e construção. Subjetividade, perspectivas e inovação materializadas em

intenções e ações constituem a substantividade do projeto. Enquanto a ideia de plano está restrita a limites de tempo, espaço, procedimentos, recursos e metas regidas pela racionalidade instrumental, portanto, de origem organizacional, projeto transcende este conjunto de limites, pois é de ordem existencial e institucional. Projeto tem alcance subjetivo, antropológico, social e imaginário, pois está circunscrito à razão humana e existencial, que é de ordem substantiva. Em certa medida, plano está para organizações assim como projeto está para instituições, como o leitor pode estabelecer correlação com abordagens anteriormente apresentadas.

Projeto é expectativa existencial carregada de sentido e propósitos, visando transcender a limitações circunstanciais e configurar novas situações, na perspectiva de busca e descoberta do desconhecido, conquistas e superação de estágios vigentes. É a força instituinte do ser humano e da instituição que desestabiliza o instituído, movendo-o na direção do novo. Projeto traz consigo a força da positividade, proatividade e do sentido da ação, na perspectiva de horizonte e mudança. Este movimento é impulsão intencional que transcende o *status* do tempo e espaço vigentes.

Podemos atribuir a Boutinet (2002) a concepção de projeto na perspectiva existencial e antropológica. Para o autor, projeto não é um conceito expresso por uma ideia de futuro, muito menos um fragmento expresso por plano linear. É o fio condutor da existência do ser humano e das instituições que promovem sua formação e construção social. Projeto é a referência, isto é, o mapa que estabelece direcionamento, valores e propósitos, sejam eles individuais ou coletivos a partir dos quais deve haver consenso ou busca dele por parte dos atores que compõem grupos ou instituições. Mapa de referência, por sua vez, se entrecruza com projetos setoriais e planos de ação de ordem criativa e operativa. Segundo Boutinet (2002, p.268), quatro são as preocupações que expressam a existência humana e constituem a chave de compreensão de projeto: “dimensão de inspiração vital; dimensão de conotação cultural; dimensão mais psicológica e existencial e dimensão metodológica de referência programática”. A conjugação destas quatro dimensões confere à existência humana e às instituições capacidade de configurar caminhos e engendrar processos de ordem simbólica e operacional, movidas por aspirações, necessidades e ações num contínuo vir-a-ser e busca de completude. Sob este prisma, projetar traz consigo a força de “jactar”, isto é, lançar-se rumo ao novo, ao porvir humano, indeterminadamente.

No âmbito da universidade, projeto expressa concepção de ser humano e sociedade, intencionalidade e compromisso orientado para formação, conhecimento, busca da verdade e inovação, em estreita interação com sujeitos, culturas e identidades. Ainda nas palavras de Boutinet (2002, p. 25), projeto implica, sem dúvida, “acolher a ruptura em relação a espaço e tempo da cultura de origem, [...] apreender o fio condutor invisível que nos permite passar de uma (cultura) a outra”, antecipando, desta forma, novos desejos e perspectivas, orientando o ser humano à mudança por meio da antecipação e de ações planejadas.

Para ampliar a compreensão de projeto é importante aprofundar a ideia de tempo, lugar e identidade nas perspectivas objetiva e subjetiva que eles trazem consigo. Em sentido objetivo tempo é relativo a algo, é duração, expressa a temporalidade de algo que existe ou acontece. Em sentido subjetivo, tempo representa um estado de ser, que transcende determinações objetivas ou materiais. É na temporalidade das ações e acontecimentos que se desenrolam os projetos existenciais das pessoas e instituições, sem que estas o delimitem.

A ideia de tempo está indissociada de projeto e compreende os fenômenos existenciais constituídos por movimentos que orientam a ação humana. Para Bruni (1989, p. 11), tempo na Filosofia “não é conceito, porque conceito, para Kant, é aquilo que é resultado da existência de várias espécies semelhantes, exatamente das quais se recolhem características comuns com o que se chega à ideia geral”. Portanto, tempo não se define, é. O que é definível é a temporalidade de algo. Neste sentido, projeto incorpora essa ideia de tempo.

Ainda de acordo com Bruni, tempo não está nas coisas ou acontecimentos; é um atributo que agregamos à ação ou acontecimentos. Segundo o autor, a ideia de tempo toma três qualificações. A primeira está circunscrita ao que se denomina *Chronos*, isto é, forma temporal quantificada, cronométrica, que se esvai. É representado por períodos de duração determinada. Sob este prisma, a temporalidade é objetiva e invariável no decurso das ações e condições em que ações e acontecimentos se sucedem, independentemente do controle humano. Bruni afirma que a temporalidade *Chronos* é “esse tempo da passagem, da mudança, em que nada permanece, tudo é consumido, em que existe a vida e a morte, esse tempo desqualificado como o lugar da verdade ou do bem” (p. 6).

A segunda ideia é denominada *Aión*, cujo sentido diz respeito a tempo passado, presente e futuro absorvido e entregue ao presente. Segundo Bruni, *Aión* “é a presentificação, quer dizer, a ênfase vai cair sobre o presente [...], não se liga o presente ao passado, nem se pensa a ligação do presente com o futuro”(p. 6). Representa o não tempo, imensurável e absoluto, sempre presente. Enquanto a temporalidade de *Chronos* atém-se à passagem e à sequência de fatos e atividades restritas a circunstâncias objetivas e determinadas, a temporalidade de *Aión* é o tempo como totalidade indeterminadamente presente, dando-lhe sentido, orientação e perspectiva ilimitada. Diz respeito, portanto, ao tempo presente extensivo *ad infinitum*. É o que podemos denominar de ucronia – “não tempo” no sentido linear, incontábil. Esta forma de tempo representa a consciência humana, o estado de ser e de tornar-se como pessoa humana. É de ordem existencial, subjetiva e qualitativa; é lúdica, simbólica e inapreensível. Assenta-se na sensibilidade; é criativa e transcende os limites objetivos. É de ordem sobrenatural, espiritual, pois transcende a experimentação e materialidade.

A terceira é denominada *Kairós*, que é de ordem pontual e orientadas e corações para tomada de decisões e ações “na hora certa e oportuna”. Nesse sentido Bruni afirma:

A ideia de *Kairós* é extremamente importante para a ética e para a política. Vai designar, justamente, o momento oportuno, o momento privilegiado em que o político tem que tomar uma decisão, em que o médico tem que tomar uma deliberação, o instante em que todas as oportunidades devem ser pesadas e que uma decisão deve ser tomada (p. 6).

Esta terceira ideia de tempo é representada pelo momento único em que ações e comportamentos são assumidos e praticados, deliberadamente. É a temporalidade de ordem política expressa pela atitude humana de decidir embasada na oportunidade, conhecimento e consciência. É o tempo da prática consciente.

Tomando estas três concepções como parâmetro, podemos afirmar que projeto é um movimento que conjuga a ideia de tempo como força instituinte, movida por decisões e ações de sujeitos e instituições em busca de sua existência. Diante disso, podemos afirmar também que o ser

humano é a um só tempo projeto que se institucionaliza, indefinidamente. Ele se torna humano e se institucionaliza à medida que cria perspectivas, dá sentido, interage, aprende e põe em prática seu projeto, cujo tempo é sempre oportuno e presente.

Aplicado à universidade, projeto representa a configuração e identidade institucional em construção por meio de interlocuções entre o que é intrínseco a ela, o mundo real e função social que lhe é própria, independente de cada tempo. A conjugação das concepções de tempo pela universidade, associada ao espaço social onde ela atua conferem o grau de relevância que a universidade imprime ao projeto institucional. É por meio do projeto que pessoas e universidade se lançam na formação de sujeitos e sociedade, numa perspectiva que ultrapassa qualquer tempo.

Se a conjugação de projeto e tempo apresenta a relevância e perspectivas apontadas, a conjugação entre projeto e espaço, por sua vez, amplia e complementa a visão de projeto. O entendimento de espaço aliado a projeto diz respeito à amplitude, ao universo ilimitado, de ordem social e cultural que ultrapassa limites físicos e técnicos do lugar onde existimos. É nesta perspectiva que entendemos planejamento. Espaço, na ótica de projeto, circunscreve-se ao âmbito do “não lugar” tópico ou físico, pois o que o projeto se propõe é ultrapassá-lo indeterminadamente. Segundo Oliveira (2014, p. 575), espaço “é o lugar nenhum, o lugar não definido previamente e em eterno porvir agora. [...]. Utopia não tem a função de fazer compreender um modelo para a questão social, mas fazer criar modelos e possibilidades”. Equivale a dizer que projeto é a presentificação do espaço, que se funde com o tempo, ambos estendidos indeterminadamente. Introduce-se, portanto, a ideia de utopia, assemelhando-se à concepção de Ernst Bloch (1977) como princípio da esperança, um componente indissociável da condição humana, de possibilidades e desejo incógnitos, busca por reconciliação. Projeto, tempo e espaço, conjugam de forma indissociável a dimensão simbólica e real do ser humano e do processo de formação e são os fundamentos que inspiram a elaboração do planejamento e dos planos de ação das pessoas e instituições.

Darcy Ribeiro (1991, p.172), ao defender que universidade deve refletir a realidade social e as necessidades de cada cultura, afirma que

A Universidade de que precisamos, antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma

utopia no mundo das idéias. Nossa tarefa, pois, consiste em definir as linhas básicas deste projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara e atraente para poder atuar como força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente. Deverá ser um plano orientador dos passos concretos pelos quais passaremos da Universidade atual à Universidade necessária.

Como já afirmamos neste trabalho, a universidade brasileira não tem tradição em elaborar projeto e planejamento com a devida consistência e relevância. Na maioria dos casos, as universidades não alcançam o nível de compreensão e de elaboração de projetos consistentes. Não vão além de planos de ação, por vezes limitados a período de governo da universidade. Um projeto institucional fundamentado em bases sólidas e socialmente relevantes parte de uma redefinição da atual concepção de universidade, tomando como referência parâmetros filosóficos e sociais adequados à realidade global, brasileira e regional onde as universidades estão situadas e a quem servem. É a partir de uma visão histórico-cultural de ser humano e de sociedade que projeto, planejamento e plano tomam forma real.

Em relação à universidade, o problema começa em ela não ter clareza do caráter intelectual, formativo e científico de que é detentora e que a faz ser universidade. Este entendimento não permeia a comunidade universitária com razoável grau de convicção e convergência, menos ainda a sociedade. Em vista desta fragilidade, o que vem sendo denominado atualmente de Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, documento em que está embutido o Projeto Pedagógico Institucional, a bem da verdade, não apresenta fundamentos e consistência de uma concepção de projeto e de universidade no sentido mais denso e completo. Nele faz-se constar, em grandes linhas, alguns conceitos e propósitos comuns a mais variada gama de instituições que atuam na educação superior, sem repercutirem as raízes culturais, expectativas e diálogo da comunidade acadêmica e da sociedade em que a universidade atua. Não bastasse isso, uma vez aprovado nas instâncias internas, o PDI serve, na maior parte dos casos, para atender a exigências perante instâncias oficiais de âmbito governamental, não mais que isso.

Em vista destes indicadores o PDI, na condição de documento norteador da universidade, não expressa um projeto propriamente dito;

em outras palavras, não passa de um plano de metas. E aqui está outra questão central de nossa discussão. Projeto, como disse mais vezes, não se confunde com plano, nem se reduz a ele. Projeto remete à definição de um conjunto de fundamentos relativos à universidade como um todo, docentes, gestores, estudantes e sociedade, abrangendo desde princípios, propósitos e concepções de cultura, formação universitária e conhecimento, passando por pesquisa, ensino e extensão como vetores da formação para chegar à realidade social que circunda a universidade e serve de matriz orientadora. Tomando por referência estes fundamentos e configuração a universidade passa a elaborar planos de ação sintonizados com o projeto institucional e, para tanto, reordenando estruturas curriculares, acadêmicas, administrativas e interlocução com a sociedade, com vistas a alcançar os propósitos institucionais.

O projeto institucional da universidade assenta, portanto, suas bases na definição e clareza de princípios, valores e concepções de tal sorte que se vislumbre o sentido pleno de universidade sem perder de vista as raízes da universidade e a relevância social que ela representa perante a sociedade. Para alcançar o horizonte desejado e implementar os processos nesta direção podem ser apontados quatro passos ou fases da construção do projeto institucional.

O primeiro passo dá ênfase aos fins e propósitos institucionais, cujo foco centra-se na definição do sujeito institucional e social da universidade, e na visão que assume como referência diante da realidade sociocultural vigente, seu potencial, aspirações e direitos. Os principais atores deste processo são as comunidades internas e externas e suas lideranças. O papel deste grupo é construir um quadro de referência que fundamente e justifique a concepção, rumos e horizontes da universidade e da sociedade, formação universitária e desafios a serem enfrentados. É o olhar da universidade para si mesma e para a realidade que a circunda. Missão, propósitos e configuração institucional e social constituem o foco desta fase. A premissa que fundamenta este processo é o dinamismo e a complexidade da realidade social que demandam arranjos coletivos para gerar mudança e inovação. A adesão e comprometimento dos envolvidos constituem pilares e essência do planejamento que dá solidez ao projeto institucional. Este processo é de ordem substantiva, transcendendo, portanto, os limites instituídos e instrumentais comuns às organizações, como destacado em

capítulo anterior. O projeto nesta fase de elaboração assume visão atemporal e utópica, isto é, mesmo com olhos na realidade temporal o propósito situa-se num horizonte configurado para além dele, pois traz para o presente contínuo o tempo e o espaço projetados.

O segundo passo requer atenta delimitação e decisão das políticas e linhas prioritárias de ação a serem adotadas, consoante os fundamentos e horizonte configurados, respeitadas a cultura, condições internas e externas, anseios e possibilidades. É o momento da análise das potencialidades e limitações objetivas, subjetivas e simbólicas para tomada de decisões políticas e sociais como sendo “a hora certa e oportuna”, visando à mobilização de forças instituintes e instituídas em torno do projeto comum. Os atores mais importantes deste passo são os gestores institucionais responsáveis pela coordenação das funções da universidade e sua dinâmica com a sociedade. A centralidade deste processo está na análise consistente do potencial e limitações da universidade, na pertinência das políticas institucionais e na tomada de decisão. Do ponto de vista temporal e espacial esta fase é de ordem objetiva, pois considera as condições, oportunidades e políticas para a construção e alcance dos propósitos configurados.

Em sequência, a terceira fase constitui-se em organizar as ações e procedimentos, trabalho, metas e recursos para pôr em prática o projeto institucional. Neste momento entra em cena o plano propriamente dito em que as questões de ordem organizacional e institucional convergem e se institucionalizam objetivamente. Os atores desta fase são o corpo docente, discente e técnico da universidade imbuídos, de forma subsidiária, dos propósitos e compromissos institucionais, cuja mobilização programática é direcionada para dentro e fora da universidade, visando ao horizonte projetado. É a fase da implementação do projeto em que o caráter organizacional, institucional, instrumental conjuga-se com a dimensão substantiva em sua totalidade, fazendo com que tempo, espaço, intenções e ações constituam uma construção progressiva e indissociável. O foco central desta fase está na coerência, sinergia e confluência dos propósitos, práticas e horizontes definidos pela universidade.

O último passo diz respeito à avaliação que ocorre ao longo das fases anteriores e ao final. Avaliar consiste em pôr frente a frente a realidade anterior à consecução dos propósitos previstos no projeto, em vista da realidade em construção, e dos impactos por ela gerados interna e

externamente. Os parâmetros e indicadores para a avaliação da realidade construída são extraídos dos valores e propósitos institucionais, políticas, ações e estratégias assumidas pela universidade e da relevância social decorrente da atuação da universidade. Os atores que intervêm nesta fase são as comunidades internas e externas, gestores e lideranças que elaboraram e aderiram ao projeto institucional e os representantes da sociedade. A análise dos processos, resultados e impactos na formação universitária e na realidade social que circunda a universidade constituem o foco da avaliação que toma como referência o alcance, qualidade e sustentabilidade alcançada interna e externamente. Este processo avaliativo retoma a concepção atemporal e utópica em relação a tempo e espaço projetados, imprimindo uma dinâmica cíclica e virtuosa, e serve tanto para rever concepções, procedimentos, percursos e impactos, quanto revitalizar o projeto institucional.

O processo de construção e implementação do projeto institucional constitui o planejamento propriamente dito da universidade, cujas fases ou etapas não representam atividades estanques, condicionadas ou lineares. A gestão do projeto institucional, que veremos mais adiante, destacará o processo de coordenação e as interfaces necessárias para a execução do projeto.

A ideia de projeto institucional agrega, portanto, dimensões e valores ao quefazer da universidade e reforça os princípios da liberdade, autonomia, integração e mudança, sobrepondo os fundamentos simbólicos e substantivos aos racionais e instrumentais. A universidade, na ausência destes princípios e prioridades, tende a ocupar-se com planos e metas, interesses individuais ou corporativos, ensino de conteúdos e técnicas nos moldes tradicionais, reproduzindo saberes e conformando a universidade aos modelos organizacionais vigentes. A atual concepção e procedimentos de gestão universitária desprovidos de projeto institucional e de coordenação, aprisionam o processo formativo e restringem a liberdade e autonomia dos sujeitos e da instituição.

Como proposto, o entendimento de projeto e planejamento assume a perspectiva de pluralidade, orientação e de dinâmica agregadora contínuas, ultrapassando a figura de planos ou mandatos que dispersam e fragmentam a realidade e impedem o livre exercício da autonomia e da criatividade. A relevância de um projeto institucional se revela, ademais, pelo caráter e consistência dos fundamentos, aspirações e decisões que ele propõe e pela gestão dos processos e compromissos que assume diante do *ethos* da universidade e da sociedade.

Assim, torna-se claro que a concepção social e antropológica de projeto aplicada ao campo das instituições sociais, como é o caso de instituições educacionais e, sobretudo, da universidade, adquire pertinência e relevância à medida que se ampara na formação e desenvolvimento sustentável da existência humana em todas as dimensões.

Inserir-se também neste quadro de análise a questão do conhecimento e da autoformação. Conhecimento e autoformação são processos instituintes e interativos como as instituições, cujos sujeitos se constroem à medida que interagem e se fortalecem em comunidade, sobrepondo-se aos limites atuais praticados no espaço universitário. Conhecimento é condição humana e existencial, portanto, é histórico e social. Resulta da interação entre sujeitos, instituições e culturas, que implica em experiências, buscas e trocas intersubjetivas e contínuas em qualquer situação da vida. Este movimento e construção resultam de projetos existenciais que impulsionam e autonomizam pessoas, instituições e culturas e são por elas impulsionados.

Sob este prisma pessoas e instituições constroem-se à medida que se conhecem, identificam seus projetos e aprendem. Sampaio (2013, p. 42) conclui que

Deste modo, podemos traduzir o conhecer si mesmo em nosso exemplo por passear pela universidade. Mas não um passear qualquer. Conhecer si mesmo é um passear e um deter-se diante do próprio espanto da existência. Mas deter-se diante do espanto da existência, não é um olhar descompromissado, ao contrário, é uma tarefa do “Dasein”¹⁹, que para conhecer si mesmo, deve estar diante de si mesmo e deter-se diante de si mesmo.

Projeto não é, portanto, algo que se agrega aos indivíduos ou instituições por força da cultura moderna ou de fatores externos. É expressão da própria identidade dos sujeitos e instituições; é princípio intrínseco a

19 *Dasein*, do alemão, é um termo cunhado por Heidegger. Quer dizer existência humana, realidade humana. Heidegger procura pensar o que separa o homem dos outros entes. Enquanto os entes são fechados em seu universo circundante, o homem é, graças à linguagem, *aí onde vem o ser*. Assim, o *Dasein* é o ser do existente humano enquanto existência singular e concreta. Japiassu e Marcondes (2008, s. p.) afirmam que “a essência do ser-aí (*Dasein*) reside em sua existência (*Existenz*), isto é, no fato de ultrapassar, de transcender, de ser originariamente ser-no-mundo”.

elas. Conhecer-se e reconhecer a universidade como extensão dos sujeitos é cultivar e dar impulso ao projeto que anima, forma e dá sentido à existência humana e à sociedade em todas as dimensões e perspectivas.

Autonomia e gestão centradas no projeto institucional

Um dos equívocos da autonomia e da gestão universitária é orientar-se por concepções e modelos que passam a ideia de certeza ou garantia do que e como fazer e dos resultados esperados. Mais importante que certezas é ter clareza do que e para que se está conduzindo e de como proceder. Ter clareza é condição para que gestores certos estejam no lugar certo e oportuno em toda e qualquer organização ou instituição, particularmente na universidade, que lida com questões complexas como formação e investigação, intersubjetividade e poder simbólico.

Historicamente, a universidade brasileira não tem tradição em orientar a gestão tendo por referência os princípios de liberdade e autonomia e o projeto institucional. Por ser uma instituição que se conformou aos ditames do Estado e da sociedade desde sua origem, a universidade vem se pautando pela racionalidade funcional e pelas determinações por elas definidas. O Estado brasileiro, por sua vez, não tendo se estruturado a partir das comunidades, da sociedade e da cultura nacional, importou modelos de gestão alheios à realidade, sem a devida crítica e compreensão. O caso da universidade não foge à regra. Em vista deste contexto sociocultural foram criados mecanismos que deram origem à universidade moldada a interesses alheios a seus propósitos e à realidade brasileira. Esta constatação é reforçada pelo fato de, mesmo antes de ser criada a universidade, o ensino superior ter-se espelhado no modelo francês ao estruturar-se para preparar quadros profissionais e técnicos para funções específicas do Estado, como já vimos.

Em relação ao surgimento da universidade, mesmo que a ideia de projeto estivera na origem da criação da USP e, em particular, da UDF por iniciativa de lideranças e governos locais, como também abordamos, a universidade brasileira teve que se amoldar às normas que vinham sendo definidas pelo Estado, confluindo no Estatuto das Universidades Brasileiras aprovado pelo Governo Central, em 1931, impedindo, dessa forma, que o germe da autonomia, liberdade e projetos inovadores vingassem.

Com o advento da nova Reforma Universitária decorrente da Lei 5.540, de 1968, o Conselho Federal de Educação introduziu a ideia de

projeto como requisito para autorização e reconhecimento de universidades. No entanto, a ideia não passava de um conjunto de requisitos de ordem instrumental, sem qualquer fundamento ou orientação filosófico-pedagógica que fizesse da universidade uma instituição com personalidade intelectual e identidade própria. Tratava-se, fundamentalmente, de atender a requisitos técnicos e comprovar existência de condições administrativas e operacionais para a obtenção de credenciamento oficial.

Mais recentemente, a questão continua com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES pela Lei 10.861, de 2004, inspirado na Lei 9.394, de 1996, que estabelecera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são definidos parâmetros para a avaliação das universidades e cursos. Um dos requisitos da avaliação foi a introdução do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como vimos em capítulo anterior. No entanto, o problema se repete. Por falta de aprofundamento do que ele representa em relação à identidade e perfil da universidade e sufocado pela cultura e práticas levadas a efeito pelos órgãos centrais de avaliação e regulação, a concepção de projeto e avaliação institucional não foram devidamente fundamentados, formulados e comunicados. Em vista dessa lacuna, a ideia de projeto reduziu-se, mais uma vez, a um plano e instrumento de controle.

Assim, a tradição da gestão na educação superior e na universidade brasileira segue ditada por práticas dissonantes da gestão universitária centrada no projeto institucional, na investigação e na formação universitária, ao submeter-se à administração organizacional focada na hierarquia, controle e produção em série, por meio de planos e instrumentos pautados na fragilidade de fundamentos e práticas

Em relação aos órgãos de gestão da universidade e de avaliação externa por parte das instâncias oficiais a que a universidade está subordinada, vêm sendo adotados mecanismos incompatíveis com a organização do trabalho intelectual. Determinação de requisitos, procedimentos administrativos e metas de produtividade que se contrapõem à atividade intelectual, à qualidade da educação e à atividade-fim desvirtuam a universidade e os processos de formação e produção do conhecimento.

A heteronomia da universidade, sinônimo de ausência de autodeterminação, aliada a decisões externas alheias à formação universitária criam barreiras à necessária liberdade e autonomia. Como avalia Chauí

(2003), o aumento insano de horas-aula, diminuição do tempo dos programas de mestrado e doutorado, avaliação baseada na quantidade de publicações, colóquios e congressos, multiplicação de comissões e relatórios, entre tantas outras tarefas, contrapõem-se à formação e trabalho intelectual.

Gestão universitária é, fundamentalmente, um processo fundamentado em princípios de interação e comunicação centrada em projeto institucional. Aliás, a comunicação é hoje um dos mecanismos mais efetivos de interação e inserção, não obstante sua subutilização, tanto nos processos de gestão quanto de aprendizagem. É a comunicação entre o projeto institucional, sujeitos e ações aos quais a comunidade universitária concebeu e aderiu que anima a universidade, cria sinergia e a orienta em relação aos propósitos acordados. Aos gestores cabe coordenar os propósitos, metas e ações e intensificar a comunicação entre os sujeitos e forças internas e externas da universidade.

No campo da gestão, colocar os fins em primeiro lugar não é um jogo de palavras. É colocar a locomotiva à frente dos vagões, como se diz informalmente. Significa, no caso da gestão universitária, dar força ao projeto para que ele se torne carro chefe e convergência da liderança e coordenação das políticas e ações da universidade. Dessa forma, a compreensão e prática do poder recaem, sobretudo, na dimensão simbólica, isto é, poder fundado na argumentação, formação, criação, gestão do conhecimento, relações e propósitos institucionais. Acompanhada de subsidiariedade e democracia este poder constitui o fundamento central para consolidar a universidade perante sua comunidade.

É com fundamento nestes princípios que os gestores exercem autoridade institucional legítima, acima de qualquer concessão do Estado ou de influências alheias. Ao me referir à questão da autoridade, não estou tratando apenas do exercício de cargos, mas da autoridade institucional fundada no conhecimento, que serve de referência e dá legitimidade aos que ocupam cargos na universidade. Não importa a natureza administrativa da universidade, seja ela leiga, estatal, confessional, comunitária ou privada. Estas diferentes situações não passam de adjetivos frente ao caráter substantivo e único que identifica toda e qualquer universidade, pois a ética da autonomia e da autoridade universitária sobrepõe-se e é comum a todas.

A propósito do segmento estatal de universidades, também chamadas de públicas, não parece haver unanimidade nem consistência em

relação ao entendimento de ser pública, pois, ser estatal e gratuita, por si só, não é sinônimo de ser universidade pública. Nesse particular, o Estado é o responsável primeiro, embora não único, pela manutenção da universidade, por meio de recursos oriundos de cada cidadão. É falsa, pois, a ideia de que por ser estatal é pública e gratuita. Ser pública implica mais que isso. Requer participar e se beneficiar das decisões e resultados relativos às políticas institucionais, assim como prioridade no atendimento a questões globais que permeiam o presente e futuro da sociedade; ênfase em conteúdos e práticas que preservem os direitos fundamentais da comunidade interna e externa; zelo pelo bem comum e qualidade acadêmica e social; utilização do poder da universidade para fins e propósitos públicos.

É recorrente, no entanto, a constatação de que grupos internos e externos subvertem a ética universitária, tornando a universidade refém de correntes e interesses contrários à finalidade institucional e ao bem público. A existência destas práticas desfaz o caráter público da universidade, tornando-a privativa de interesse de grupos e corporações.

Autonomia e liberdade não dão direito a professores, estudantes e gestores a distorcerem os fins da universidade em nome de direitos que não se coadunem com a finalidade da instituição universitária. Universidade não é território independente nem privativo de corporações, partidos ou sectarismos que contrariem a ética universitária. Sem ser neutra, mas focada na inclusão e na formação livre, universidade é ambiente e espaço público mantido pela sociedade e a serviço do conhecimento, cuja finalidade é única: investigar, ensinar, construir conhecimentos e disseminá-los de forma interativa na sociedade para que esta, livremente, desenvolva mecanismos de sustentabilidade.

A *alma mater* da universidade é o projeto institucional por ser ele que orienta os rumos e fins que são de ordem substantiva. Inspirada nesta premissa a gestão universitária torna-se a *alma magister*, que lidera, orienta e coordena o governo da universidade. Mãe e mestra - projeto e gestão - constituem a verdadeira autonomia que a universidade alcança não por decreto do Estado ou vontades unilaterais, mas por mérito, conquista e relevância social.

Não há como a universidade ser livre e exercer sua autonomia sob o manto, determinação e lógica do Estado e das práticas convencionais de democracia vigentes na sociedade. Tomada por projeto institucional

consistente e legítimo a universidade passa a construir sua autonomia perante a sociedade e o Estado. Trata-se de decidir, coordenar e praticar políticas, ações e metas coadunando-as aos propósitos comuns delineados pela comunidade acadêmica, de forma subsidiária e corresponsável. É no âmbito pedagógico e científico que a universidade detém os fundamentos e argumentos para expressar o caráter pleno da autonomia, uma vez que são as atividades-fim que consignam à comunidade acadêmica autoridade institucional e intelectual inquestionável, independentemente do Estado ou de outras organizações que lhe deem suporte.

O princípio da autonomia que confere autoridade à universidade acompanha a humanidade desde que ela se organizou em grupos e comunidades, quando Estado ainda não era objeto de cogitação. Em muitos países, e o Brasil é um deles, no entanto, o pensamento e estrutura que prevaleceram sobre as culturas locais por ocasião da instauração do Estado colonial foi implantar o modelo praticado pelo colonizador, retirando, desta forma, o poder primário e autóctone que é patrimônio das comunidades e instituições locais. Com a organização do Estado a concepção colonizadora instaurada subverteu a ordem, prevalecendo a heteronomia²⁰ ao invés da autonomia originária, passando, desta forma, as prerrogativas das instituições e comunidades para as mãos do Estado que, a partir de então, dosou-as segundo sua concepção e interesses.

O principal equívoco da universidade reside em sustentar-se no Estado ou na norma como prerrogativa da autonomia. A recorrência de debates em torno da falta de autonomia e do dever do Estado em outorgá-la indica que, por credenciar a universidade, ele detém autoridade, podendo concedê-la a seu critério. Trata-se de equívoco fundado num viés que contraria a natureza da universidade. Nem é universidade nem há universidade sem autonomia sem que ela se institua e se determine com apoio da sociedade e do Estado. Este é o princípio e atributo intrínseco à universidade e aos sujeitos que a constituem e buscam formação. Autonomia como vimos em capítulos anteriores é um princípio constituinte da universidade. Ela não existe *a priori* nem fora da universidade. Existe e somente é alcançada por força instituinte

20 Para Castoriadis (1985, p. 39) “Heteronomia é o estado no qual as leis, os princípios, as normas, os valores e os significados são dados uma vez para todos e onde a sociedade, ou o indivíduo, conforme o caso, não têm qualquer ação sobre os mesmos”.

e constituinte. Neste sentido, é a autonomia da universidade que lhe confere autoridade acadêmica e científica e não o decreto governamental. Buscá-la por meio da concessão do Estado ou deixar-se moldar por quem a credencia ou a mantém é abdicar da autoridade do conhecimento, autoformação e identidade que a fazem ser universidade. O contrassenso é tal que poderíamos compará-lo à Igreja Católica ter que solicitar ao Papa para que ele conceda autonomia ou autorize as igrejas locais e seus pastores a pregarem o Evangelho.

A propósito, é nas universidades da Idade Média e no contexto da Igreja Católica que conhecimento e ensino tomaram corpo e com eles se fortalece o princípio da autonomia como afirma Muzi e Drugowich (2018, p. 81). Segundo os autores

O advento da autonomia como requisito que qualifica o local de exercício e o modo de trabalho do intelectual – a Universidade – remonta à organização das escolas medievais, oriundas de instituições eclesiásticas, as quais eram detentoras do poder de conferir títulos de docência. É, portanto, no surgimento do intelectual como figura pública e da Universidade como corporação, vinculados à Igreja e à cidade, que devemos buscar as raízes do requisito de autonomia àquela época.

Ressaltam ainda os autores que é o intelectual, tanto no exercício da docência quanto de homem público, que comunica conhecimento e assume funções na universidade e nas organizações em geral de forma inter e multidisciplinar. Por extensão dessa prerrogativa o processo de formação do intelectual e o desempenho público de suas funções implicam na indissociabilidade entre autonomia e liberdade acadêmica. Sustentando-se no fundamento de que “excluído o intelectual, não há autonomia”, Muzi e Drugowich (2018, p. 83) complementam:

O agrupamento de mestres, que se reuniam em escolas, se organizava como uma corporação dotada de regras que se queriam próprias, de maneira a fortalecer seus laços internos. Com estas organizações, que não mais cabiam nos cânones eclesiásticos, veem na autonomia uma relação dicotômica com a autoridade religiosa e com a autoridade do rei, como o caminho

para sua consolidação em uma corporação especificamente voltada ao trato com o Saber e à produção do conhecimento – a Universidade.

No final da Idade Média os autores afirmam que a universidade era um ambiente híbrido, segundo Durkheim (1997, p. 89) “parcialmente religioso e parcialmente secular”. Complementarmente, Muzi e Drugowich (2018, p. 83-4) confirmam que

Enquanto corporações de mestres que reuniam monges de ordens menores, recebendo o apoio dos reis e das cidades para se protegerem da igreja e dela se beneficiarem, formavam um grupo político laico de opinião e reflexão sobre temas da natureza e da sociedade.

Diante deste ambiente híbrido, porém, livre de ameaças, a corporação de mestres fortalece a autonomia que, segundo os mesmos autores, “se reveste então de um duplo sentido em relação tanto à Igreja quanto ao Estado, fortalecendo a acepção do termo como reconhecimento da identidade emancipatória do intelectual em seu espaço próprio” (p. 84-5).

Fica claro que formação intelectual, autonomia e liberdade acadêmica são princípios e práticas indissociáveis que originaram e vêm sustentando a identidade da universidade contemporânea desde os primórdios. Esta percepção é tal que a universidade europeia, sobretudo de concepção alemã e britânica, adquiriu *status* e função equivalente a de Estado e reconhecimento correspondente por parte dos governos, desde o início do século XIX. É com base nestes fundamentos que denominamos de autonomização e de institucionalização da universidade, entendendo como um processo de construção em consonância com os propósitos e funções que lhe cabe levar a efeito em sintonia com o Estado e a sociedade, mas não subordinado a eles. Não se terá, portanto, autonomia buscando-a fora da universidade nem existirá por força de decreto que o Estado lhe confere. Autonomia nasce e se desenvolve no interior da universidade. Universidade não detém autonomia por concessão. Ela é autônoma por princípio, ou não é universidade.

A universidade brasileira, particularmente aquelas mantidas pelo Estado, no entanto, não só surgiram pelas mãos do Estado como

permaneceram dependentes dele. Ademais, não galgaram o *status* de bem público, tornando-se, do ponto de vista administrativo, patrimônio do Estado. A distância entre o princípio da autonomia e sua concretização é tal que os cem anos da universidade brasileira pouco renderam em termos de institucionalização da autonomia e liberdade consequente. Este fenômeno na administração pública é conhecido como patrimonialismo²¹. Sabidamente, patrimonialismo e autonomia universitária são princípios que não andam de mãos dadas, pois, apresentam fundamentos e práticas antagônicas. O primeiro porque confere posse, aliena e é de ordem utilitária; o segundo porque é um bem social intrínseco a sujeitos, conhecimento e sociedade, pois trata da formação intelectual, cívica e moral colocada a serviço do bem público.

Uma das condições para que a universidade alcance o bem público é o controle social como uma das formas de legitimar a gestão da universidade. O entendimento e a prática do controle social desmobilizam o poder patrimonialista, burocrático ou gerencial presente na administração pública e também nas universidades vinculadas ao Estado. Em instituições onde o foco é a formação humana entendida como criação progressiva das identidades pessoais e institucionais, como é o caso da universidade, quaisquer formas de exercício da autonomia e gestão que se queiram formadoras de sujeitos necessitam de controle social efetivo. Não se trata do controle do Estado ou da universidade sobre a comunidade universitária. Na condição de “comunidade de estudos”, as relações e cultura que permeiam a universidade devem sustentar-se em processos e procedimentos que assegurem formação efetiva, particularmente, em se tratando de estudantes, cuja formação está em construção, isto é, em busca de sentidos, significados e identidade. Esta formação depende da mediação de professores e gestores, seus principais responsáveis. No meio universitário ambiente, relações e formação são constituintes da mesma natureza e gênese social. Assim, como afirmam Berger e Luckamnn (1983, p. 73),

21 A respeito de patrimonialismo, lê-se no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001, p. 2151): “Forma de organização social que se sustenta no patrimônio considerado como conjunto de bens, materiais e não materiais, mas com valor de uso e de troca, e que podem pertencer a um indivíduo ou uma empresa, pública ou privada”. Para maior aprofundamento, ver FAORO (2001) e SELL (2016).

A formação do eu deve também ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual o ambiente natural e o ambiente humano são mediatizados pelos outros significativos.

Amparados nestes fundamentos, o controle social se faz por meio de organização e procedimentos por parte da sociedade e da comunidade universitária, tendo à frente os professores e gestores institucionais a quem cabe, subsidiariamente, sintonizar as diretrizes e ética institucional com a formação humana, intelectual e social dos estudantes que estão construindo suas identidades.

A autonomização e institucionalização de que estamos tratando são processos indissociáveis do controle social e constituem a prática identitária e dinamizadora da universidade, movendo-a a partir e em torno do projeto institucional. As forças determinantes destes processos são primordialmente de ordem substantiva e intrínsecas a sua natureza e propósitos. Não sendo assim, a heteronomia passa a reger a universidade por meio de forças determinantes e alheias a ela, deixando de ser, desta forma, uma instituição e tornando-se, como vimos em etapas anteriores, uma organização que produz bens e serviços de finalidade e controle privados.

É habitual dizer que a universidade está em crise. É de sua natureza e não há mal nisto. O problema é reduzir a autonomia e crise à existência ou não de recursos financeiros. Insuficiência de recursos não é causa da crise; é consequência. Consequência da fragilidade ou ausência de projeto institucional e da distorção de autonomia derivada desta ausência. Um projeto consistente, coerente e socialmente relevante é o principal argumento para a universidade construir sua autonomia. Sem projeto a universidade não conquista autonomia nem atrai recursos.

Não se trata de minimizar a questão dos recursos financeiros nem a participação do Estado e da sociedade. Eles são indispensáveis, embora não se constituam sinônimo de autonomia para a universidade tornar-se bem sucedida em termos de formação intelectual, científica, cidadã e empreendedora. Trata-se, sobremaneira, de colocar os fins em primeiro lugar para, fundada neles, a universidade colocar-se como protagonista diante do Estado e da sociedade. Trata-se, com igual intensidade, de o Estado reconhecer a missão, funções e especialidade que somente a universidade

detém perante a sociedade e o Estado na condição de formadora de quadros para todas as funções públicas e civis que geram fortalecimento, emancipação e desenvolvimento com sustentabilidade. Diante desse quadro de valores, a este mesmo Estado e sociedade cabem o dever de proverem, negociadamente, os recursos necessários à universidade, sem impedi-la do cumprimento de seu legítimo papel de instituição de Estado e não do Estado com liberdade e autonomia para fazer avançar a ciência, gerar e transmitir conhecimentos e desenvolvimento intelectual e social.

A questão do financiamento torna-se, portanto, política e agenda de interesse da universidade e do Estado à medida que compreendem seus papéis e os assumem corresponsavelmente. No entanto, não sem antes cada um assumir e desempenhar seu papel diante de si e a bem da sociedade que é a única para quem universidade e Estado existem e prestam conta.

A autonomia universitária é construída pela comunidade universitária em conjunto com a sociedade e o Estado, e se materializa na identidade que ela constrói de si própria. São estes fundamentos vitais que tornam a universidade livre para empreender. Ainda sob a guarda destes fundamentos a autonomia didático-pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial anima e sustenta a identidade da universidade. Não há, portanto, nem duas autonomias, uma de ordem institucional e substantiva que diz respeito à atividade-fim - investigação, formação, geração de conhecimentos e desenvolvimento com sustentabilidade -, e outra de ordem organizacional e instrumental, isto é, administrativa, financeira e patrimonial. Neste caso, se entendidas separadamente, equivale à meia autonomia que, por sua vez, não existe. Atribuir à universidade a função finalística e a outro ente - Estado ou qualquer órgão externo - a decisão e responsabilidade pela manutenção equivale ao contrassenso de dividir o princípio uno, indivisível e intransferível da identidade da universidade. Separar os fins dos meios é retirar a autonomia e identidade, e abortar a universidade.

Esta mesma autonomia e identidade, no entanto, se constrói a partir de forças e movimentos internos orientados pelo projeto institucional em ambiente de liberdade pela comunidade acadêmica. Do contrário não é nem é possível haver autonomia. Autonomia se constrói por meio do corpo docente que assume a condição de gestores de ações e relações viabilizadoras de oportunidades para que estudantes escolham e decidam seu desenvolvimento intelectual, humano, social e político. Indução ou imposição de verdades,

prevalência de determinadas teorias, ideologias, doutrinas ou atitudes que não sejam fruto de investigação, reflexão e debates livres e plurais ferem a autonomia universitária e obstruem opções livres e, por extensão, a autonomia e identidade no processo da formação universitária e da própria universidade.

Ao longo dos cem anos, a autonomia e liberdade na universidade vivem grave dilema de compreensão e prática. Se forem tratadas na perspectiva do instituído, tornam-se instrumento, deixam de ser princípio e sucumbem à norma padrão, perdendo a força inspiradora, criadora, instituinte. Por consequência, autonomia e liberdade perdem o caráter institucional e substantivo. A formação universitária não progride pela via da padronização. É pelo exercício e cultivo instituinte, resultante de práticas entre pares, que a liberdade e autonomia assumem caráter protagonista e inovador.

Engana-se duplamente a universidade ao normatizar ou liberar, ao arbítrio de cada um, o exercício da liberdade e autonomia. Ambas as situações contradizem o conceito de princípio, que é instituinte e gerador. Liberdade e autonomia em ambientes de convivência e formação, como é o caso da universidade, são construídos de forma colaborativa e corresponsável, sem o que, não oportunizam experiências formadoras. Regida por normas ou omissão dos docentes e gestores, a universidade contradiz um dos fundamentos de relevância e significado ímpares: aprendizagem e formação entre pares em comunidades orientadas por mestres.

Para garantia de efetivo exercício da liberdade e autonomia universitária é condição a construção de acordos, diretrizes e práticas condizentes com a finalidade e propósitos formadores definidos pela comunidade universitária. O estabelecimento de acordos e diretrizes é premissa para que professores e estudantes criem comunidades de estudo e desenvolvam ensino, investigação, reflexões e debates, experimentos, respeito aos direitos fundamentais, diversidade e diferenças. Sem essas condições não haverá clima de universidade nem se fará formação universitária.

Consoante essa ética universitária, cabe ao corpo docente apresentar, debater e dar sentido aos conteúdos e métodos em estreita sintonia e respeito à pluralidade cultural e opções dos estudantes. Da mesma forma, estes têm direito à diversidade de conhecimentos e liberdade para decidir em quais fontes se inspirarem para lançar fundamentos de sua formação. Aos estudantes, portanto, cabe ter acesso à variada gama de referências,

optar e construir seu itinerário formativo. Omitir aos estudantes ou induzi-los a crenças ou verdades como se fossem doutrinas ou fonte única, tolhe a liberdade e opção de investigar e serem protagonistas de sua formação. É em espaços livres, autônomos, plurais e de formação corresponsável que se constrói cidadania e democracia dentro e fora da universidade.

9. Universidade empreendedora: entre tecnologia, formação e inovação

De tempos em tempos a universidade mundo a fora e no Brasil vem sendo chamada a novos desafios fruto de movimentos e tendências de cada época e sociedade. Em decorrência dos avanços tecnológicos, globalização do mercado, inovação e competitividade no mundo empresarial empreendedorismo passou a fazer parte do meio acadêmico na segunda metade do século passado e estudos sistemáticos sobre universidade empreendedora tornaram-se significativos no início do século XXI.

Tomando por referência esse novo cenário, não vamos trazer à consideração do leitor teorias que tratam de universidade empreendedora. São conhecidas a teoria da Hélice Tríplice da Inovação proposta por Etzkowitz (2009) constituída pela interdependência entre Empresas, Universidades e Governos, e a teoria do Ecossistema de Inovação apresentada por Freeman (1995) de origem inglesa, centrada na auto-organização por meio de sistemas de fluxo de tecnologias e informações entre pessoas, empresas e instituições para gerar inovação. Estas teorias e outros modelos estão entre os que vêm dando sustentação às discussões que tratam de universidade empreendedora e inovação.

Embora pareça lugar-comum, é importante não dissociar universidade empreendedora da origem da universidade, afirma Hammes (2006, p. 406), “como comunidade humana de estudantes e mestres”. E o autor continua:

Enquanto comunidade humana, devem considerar-se as pessoas, as relações, as estruturas e as interações. A condição de cada ser humano concreto, seja estudante, docente ou funcionária(o), é constituinte da *universitas*, com a ressalva sempre de não ser uma comunidade qualquer, mas de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a discussão de universidade, seu significado e valor não pode ser afastada de um reconhecimento criterioso e contextualizado, sugere Mosquera (2006, p. 80). Isto quer dizer que

É da máxima importância ter com a máxima clareza presente o pano de fundo social, político, econômico e ideológico, já que, como instituição, participa ativamente destas variáveis. Neste sentido, encontramos-nos ante uma dupla problemática: uma sociedade que evolui rapidamente e com gravíssimos problemas e uma universidade que precisa dar respostas além do imediato e do banal.

A partir deste posicionamento inicial o que interessa é como tornar uma universidade empreendedora e inovadora sem perder sua especificidade: investigação, formação, novos conhecimentos e foco no desenvolvimento sustentável. Ciência, formação e inovação constituem, indubitavelmente, a matriz de uma universidade e condição para que ela se torne empreendedora. É esta matriz que orienta as comunidades de pesquisa, ensino e formação que têm a sala de aula, os laboratórios e o mundo real como espaço para capacitar-se intelectualmente e empreender.

Que é empreender e inovar na relação com ciência, formação e inovação? É desvendar, conquistar novos espaços, avançar continuamente para além das situações vigentes e consolidadas, tomar iniciativas e correr riscos em qualquer âmbito. Conhecimento e habilidades para criar e investigar constituem a condição para detectar oportunidades, experimentar, agir proativamente e agregar valores. Empreender e inovar são essencialmente instituintes. E não há como pessoas e universidade serem instituintes sem aliar arte e técnica à formação científica, cultural e humana, que implica, por sua vez, diálogo e protagonismo em relação à pluralidade e globalidade dos contextos.

Formar profissionais e cidadãos para este novo século requer da universidade saber lidar com a velocidade, mutabilidade, incerteza e obsolescência que nos cercam e nos desafiam, como nos aponta Ketzner (2006, p. 294-95). Estes componentes, afirma a autora,

Exigem um pensar diferente, desautomatizado em relação ao real, que se traduz por aptidão à inovação. Tais fatores exigem o exercício da imaginação criativa. E o espaço privilegiado da imaginação criativa inscreve-se na ARTE, por sua natureza que pressupõe desvio, criatividade, imprevisibilidade, ruptura, improbabilidade, incerteza, associada à percepção não apenas do que é, mas do que pode, deve ou parece ser, exercício que densifica a poderosa rede que abastece o universo mental.

Diante deste quadro de desafios, qual o papel da universidade? O grande futuro da universidade, afirma Teixeira (2009, p. 66), “consiste em apostar numa educação das pessoas ao longo de suas vidas. A formação permanente e integral consiste, portanto, no pilar central da inserção exitosa dos cidadãos na sociedade do conhecimento, que supõe um processo integral e contínuo de formação, sem limitações de idade”.

A formação integral trata da humanização do ser humano, isto é, possibilita que ele se torne plenamente humano e contextualmente inserido. Para este propósito, a universidade tem o desafio de abranger a pessoa humana em sua totalidade, propiciando desenvolver desde as dimensões física, afetiva e cognitiva até as dimensões comunitária, ético-valorativa e transcendental. Razão e sentimentos, conhecimento e vivências são faces da mesma unidade e integralidade humana e condição para a pessoa mover-se em diferentes direções ao longo de sua vida.

Onde ficam as tecnologias? No seu devido lugar. Elas sempre existiram e continuarão a existir. Tecnologias são meios e recursos em constante evolução que servem de suporte para alavancar e qualificar a ação humana diante de qualquer circunstância. A universidade não é empreendedora porque usa tecnologias de ponta, atua em nichos de mercado, cria novos empreendimentos ou porque forma pessoas para este fim. É empreendedora por muito mais que isto. Porque, atenta e focada na realidade social, investiga, forma, abre caminhos e interage de forma cooperativa e proativa com o meio social com todo potencial de que dispõe ou está ao seu alcance.

O fundamental de uma universidade empreendedora é, antes de tudo, ser verdadeiramente universidade. Seu perfil empreendedor vem sendo importante direcionamento a partir do momento em que a sociedade torna-se cada vez mais competitiva. A universidade, no entanto, não é um empreendimento destinado a competir na ou com a sociedade. Sob este enfoque, o caráter empreendedor faz-se presente e se torna relevante à medida que a formação universitária agrega investigação, tecnologias e inovação ao conhecimento, gerando impactos sociais mais amplamente.

É importante frisar que universidade que não empreende está em decadência, perde forças, deixa de ser instituinte e é dominada pelo instituído. Isto ocorre por acomodação cultural, política e social ou interesses privados. Por isto mesmo, tensões, incertezas e riscos são importantes para desinstalar a universidade e desenvolver processos criativos e inovadores. Não haverá,

porém, criatividade, espaço para a imaginação e para motivações de ordem substantiva sem que se saia da rota e alienação, sem que se “desobedeça” o *status quo*.

A crise dos sistemas históricos de que fala o renomado cientista social Emmanuel Wallerstein (2001) e a transição pela qual estamos passando neste começo do século XXI é perturbadora e assemelha-se “a uma selva escura e não temos suficiente clareza acerca de para onde devemos ir”. Ser universidade empreendedora nestas circunstâncias é inserir-se neste contexto e reagir interna e externamente às tensões existentes. Internamente redefinindo concepções, estruturas e práticas; externamente por meio da comunicação e interação com as situações que demandam novos conhecimentos, tecnologias e perspectivas, visando construir novos equilíbrios. Para tanto, é precisa a proposição de Teixeira e Audy (2006, p. 458) ao apontar que

Políticas institucionais (nas áreas de transferência de tecnologia, conflitos de interesse, projetos de pesquisa com empresas, etc.) e o desenvolvimento de ambientes de inovação (como escritórios de transferência de tecnologia, escritório de ética em pesquisa, parques tecnológicos, incubadoras, redes de inovação, etc.) são importantes para criar as condições para o desenvolvimento de um clima voltado à inovação e ao empreendedorismo. Uma visão estratégica clara e compartilhada na instituição é o ponto de partida para o processo de transformação e renovação do ambiente acadêmico.

A propósito do vínculo que liga a universidade ao desenvolvimento social, empreendedorismo e ao mundo do trabalho, entendemos que, apesar da tensão que marca a inserção social da universidade, nas palavras de Castanho (2000, p. 23) “ela é uma instituição social e se amolda às diferentes configurações sociais registradas na história”. Para dirimir as perturbações e iluminar a selva escura de que fala Wallerstein, isto é, a construção de um novo estágio social que equilibre as tensões existentes, é consenso que este equilíbrio tem início com a autocrítica da universidade. Esta autocrítica, por sua vez, eleva o senso de análise e o nível de compreensão dos diferentes desafios da sociedade, intensifica a investigação e reflexão e propõe novos conhecimentos e tecnologias para a sociedade, visando desenvolver ambientes e relações sustentáveis.

Os modelos e procedimentos de organização e desenvolvimento que vêm sendo adotados pela sociedade foram tomados por novos problemas e questionamentos ainda sem resposta. A transmissão de conhecimentos dicotomizados e descontextualizados por parte da universidade e a formação racional e técnica que pretende instrumentalizar os estudantes para o trabalho e emprego intensificam as tensões e controvérsias sociais e não iluminam a selva escura que tomou conta do mundo globalizado. A nova formação universitária embasada na reflexão investigativa, interdisciplinar e proativa, na comunicação intersubjetiva e na criatividade constituem pilares para responder aos velhos problemas e às novas perguntas. A reflexão provavelmente mais oportuna a esse respeito, avalia Ketzner (2006, p. 289), “é a que sustenta que todo o conhecimento tem a ver com o humano, portanto, contrapor ciências exatas a ciências humanas constitui um equívoco do mundo que separa, fragmenta, dissocia, divide o que, de fato, é inseparável, indissociável, indivisível”. E as ciências humanas não alcançam a integralidade do ser humano sem que se traga ao debate “ciência e transcendência” como “duas lições a aprender”, segundo nos ensina Juliatto (2012).

A criatividade, por sua vez, afirmam Teixeira e Audy

Tem a ver com pensamento (geração de idéias, uma nova visão), mas tem também a ver com ação (fazer as coisas acontecerem, produzir). Em outras palavras, requer, além de conhecimentos (para pensar e desenvolver novas idéias), capacidade realizadora e uma atitude pró-ativa frente à realidade. A inovação é um conceito profundamente associado à ciência e à pesquisa científica e tecnológica (p. 447), concluem os autores.

A centralidade da ação empreendedora está, portanto, em primeiro plano nas pessoas e instituições e é associada à criatividade, senso crítico, visão global e inovação. Esta, por sua vez, é consequência da pesquisa que alavanca as ciências, novos métodos e tecnologias. Fica estabelecido, desta forma, o ciclo virtuoso entre formação universitária e universidade empreendedora.

São recorrentes na universidade brasileira os momentos de tensão e crise que se tornam públicas e ocupam a mídia e opinião pública. Duas delas ocorrem, invariavelmente, em relação a limitações de ordem financeira e a reformas estruturais da sociedade que afetam a organização universitária.

Em ambos os casos são fatores relacionados ao Estado. Em vista destas causas, cabe levantar algumas questões intrigantes. Por que a universidade não entra em tensão e crise em decorrência de sua acomodação à ordem instituída que, modo geral, não a aflige? Tem a universidade receio de si própria e está desencorajada de empreender, superar-se e ascender ao patamar de instituição intelectual e científica? Não estará o atual modelo de universidade ultrapassado e sem alento para correr riscos, fazer avançar as ciências, criar novas tecnologias, revolucionar o ensino e a formação de lideranças empreendedoras ante uma sociedade perturbada e envolvida na selva escura? Por fim, será a crise financeira tão limitante à autonomia universitária que impede a universidade de se reinventar, inovando currículos, cursos, procedimentos de ensino e relações com governos e sociedade? Não está a universidade sendo presa de um imobilismo e de uma concepção distorcida de autonomia? O mundo das certezas e da estabilidade não parece ser salutar nem compatível com universidade por ser intrínseco a ela investigar, propor alternativas, resolver problemas e empreender.

Reconhecidamente, são poucas as universidades plenamente voltadas para investigação e pesquisa associada ao ensino e à extensão, por razões já conhecidas. Na análise de Velho (1999, p. 135), uma das razões dessa fragilidade deve-se ao fato da aproximação da universidade com o setor produtivo que faz “as fronteiras entre a universidade e o setor produtivo se fluidificarem na geração da fábrica do conhecimento”. Na mesma perspectiva de análise, Pereira Aguiar (2009, p. 50) ao comentar as constatações de Velho afirma que

É uma visão da universidade como empreendedora e berço de empresas de cunho tecnológico e a lógica da tendência utilitarista da universidade tende a reduzir a construção do conhecimento à mera produção de conhecimento mercadológico.

O papel primordial da universidade é colocar-se à frente de todo e qualquer movimento, repercuti-lo reflexivamente e formar intelectuais e lideranças criativas e empreendedoras em todas as áreas do conhecimento e da atividade humana. Para a mesma autora (2009, p. 50-1), a universidade da contemporaneidade

Não tem uma função ideológica unificadora e nem deve ser pensada como um modelo de eficiência ou como ou como um

projeto unificado, mas ser pensada de forma a ser uma nova instituição para a cultura atual e para a nova forma de produzir conhecimento. Uma forma menos racionalista e finalista e mais holística e humana.

O novo cenário social e global que vem despontando nas últimas décadas e os graves problemas amplamente reconhecidos que afetam indistintamente a sociedade não comportam uma universidade passiva e alheia aos problemas dos quais ela também é parte. Universidade é instituição participe da sociedade e é também parte na solução de seus problemas e expectativas. As condições e potencial que a universidade apresenta demonstram amplas possibilidades de tomar parte nos problemas, gerar mudanças internas e contribuir de forma decisiva para empreender mudanças e promover novos equilíbrios. Para tanto, novas concepções de formação, gestão e interação social são o caminho para superar o atual modelo de universidade e empreender de forma inovadora a si e em benefício da sociedade.

Tão importante quanto investigar e formar é interagir com o meio social, levando consigo o potencial intelectual e científico que é específico da universidade, fazendo releitura de seus programas e atividades. Além do desenvolvimento técnico e científico, uma das novas demandas apresentadas pela sociedade à universidade é atuar como agente direto do desenvolvimento econômico e social. Sem prejuízo da tradição em relação à formação intelectual, à investigação e à disseminação do conhecimento, a universidade brasileira tem papel relevante a desempenhar diante dos graves desequilíbrios socioeconômicos, culturais e ambientais do país. Estas novas demandas, tradicionalmente, não constituíram objeto de ordem acadêmica, senão formar profissionais para ocupações tradicionais, mantendo a universidade distante dos problemas sociais. A universidade do século XXI está sendo chamada a abrir novas fronteiras, imergindo no meio social e redirecionar seu *ethos* institucional. Diante deste novo cenário a extensão universitária é chamada a intensificar sua missão fora de suas paredes e muros.

A universidade brasileira ainda não encontrou seu lugar quando o assunto é empreender com a sociedade ou porque não tem tradição ou porque o terreno aparenta ser de natureza pouco familiar. Promover

formação intelectual, pesquisas, desenvolvimento de novas tecnologias e inovação requer proximidade e interação com a realidade externa. Isto não se faz enquanto houver barreiras estruturais e ideológicas históricas entre universidade e setores da sociedade. Trata-se de a universidade fazer-se presente, ser preventiva, criar mecanismos de comunicação e pertencimento, particularmente diante de setores que demandam suporte especializado ou sofrem desequilíbrios e desajustes, sem acesso ao conhecimento. Bem ou mal, a universidade vem se empoderando. Falta empoderar a sociedade a seu entorno. É uma questão de dever e de justiça social, sem o que a universidade não se legitima e o descrédito e isolamento aumentam. A pretendida democratização da universidade e do conhecimento não se resolverá apenas pela ampliação do acesso. Envolver-se com a problemática social, sem deixar de ser universidade e empreender com a sociedade a fortalece e legitima e democratiza a universidade. Isto não a diminui nem a contraria, pelo contrário, a revitaliza.

Chegou o momento de a universidade bater à porta da sociedade, não apenas a sociedade ver as portas da universidade se abrirem por meio de chamada por edital. As duas – universidade e sociedade – interdependem-se, necessitam-se mutuamente. É mister que ela se coloque ao lado do Estado, empresas, organizações e comunidades, democratizando seu patrimônio cultural, científico e formativo, como forma de estender os benefícios que dela recebe e ampliar seu raio de ação. Sem descaracterizar a função científica ela tem missão social por se tratar de uma instituição da sociedade. Do contrário não é instituição social. É mais uma organização dentre tantas, voltada a interesses corporativos e individuais, em circuito fechado. O discurso e as práticas inclusivas que vêm sendo feitos pela universidade e governos, particularmente em relação às universidades públicas, não minimizam a exclusão e o isolamento diante da realidade social extramuros.

A missão clássica da universidade, em vista da realidade social e dos novos direitos e expectativas a que a sociedade aspira, requer formas criativas de exercê-la. O atual modelo pouco dialoga e se comunica com os diferentes setores da sociedade. Novas forças, valores e formas de agir devem ser agregados à missão clássica da investigação, formação especializada e avanço do conhecimento. Oferecer cursos, dar aula, fazer pesquisa e publicações entre outros, como vem sendo feito, atende a formalidades justificadoras de si e de instâncias superiores. Isto, no entanto, é insuficiente para justificar

o investimento e o potencial instalado na universidade diante das carências que a sociedade apresenta. A continuar este modelo e práticas a universidade reforça ainda mais a cultura da dependência, exclusão e obsolescência.

A saída honrosa da crise a que a universidade está submersa, tanto do ponto de vista de relevância social quanto de financiamento é abrir-se a novas formas de desenvolver formação e conhecimento e estabelecer laços estreitos de pertencimento e compromisso com os mais diversos setores da sociedade. Esta aliança far-se-á por meio de um pacto ou contrato com responsabilidades mútuas, respeitados os direitos e peculiaridades de ambos os lados. Somente desta forma o modelo universitário brasileiro passa a agregar qualidade social à propalada qualidade acadêmico-científica que vem servindo apenas para ostentar índices, *rankings* e empoderamento da comunidade interna, pois isto pouco impacta a sociedade.

O pacto ou contrato político e social a que estou me referindo vem sendo defendido por Hessels, Van Lente e Smits (2009) e Maassen (2014) e se impõe em decorrência da legitimidade das ciências e do conhecimento e da contradição a que a universidade vem sendo exposta diante da racionalidade iluminista e do mercado que a moldaram desde o século XVIII. Para superar esta contradição, o contrato social não é mais que um mecanismo político-administrativo que formalize acordo de compromissos do “o quê”, “por quê” e “como” as ciências, conhecimento e universidade, de uma parte, e o Estado, de outra, legitimem e assumam a universidade e seus papéis diante da sociedade. Isto é particularmente sustentável por se tratar de a universidade ser uma extensão do Estado no cumprimento de funções especializadas.

Analisadas de forma associada, diante das três questões apontadas por Hessels e Maassen que justificam o pacto entre Universidade, Estado e Sociedade, Gimenez (2017, p. 91) fundamenta que

A identidade da ciência acadêmica (o seu “o quê?”) estaria relacionada com a condução de pesquisas que produzam resultados relevantes à sociedade (o “por quê?”). Essa relevância refere-se tanto às possíveis aplicações práticas dos resultados da investigação, às promessas de contribuições à competitividade econômica, à produção de conhecimentos e de produtos com valor econômico, mas também ao enriquecimento sociocultural e a melhor compreensão do mundo. Logo, essa evolução no modo de encarar a ciência expressa uma

profunda mudança na relação entre a ciência acadêmica, o Estado, o mercado e a sociedade civil. O contrato também envolve condições (“como?”), que podem incluir tanto acordos entre a universidade e os pesquisadores, os procedimentos, os mecanismos de recompensa e de institucionalização das atividades científicas, ou seja, as conduções dizem respeito à própria organização da ciência acadêmica.

O pacto a que estou dando ênfase diz respeito à assunção de compromissos mútuos entre universidade, Estado e sociedade por meio da construção de equilíbrios, visando ao atendimento de objetivos e metas de interesse comum e ao desenvolvimento das respectivas instituições. Não se trata de contrato de gestão com Estado ou organismos financiadores com cláusulas de produtividade, índices ou mecanismos de controle e subordinação. A lógica produtiva, instrumental e utilitária não se coaduna com a lógica intelectual e científica fundada na investigação, formação e criação. Mas também não impede que se aja em estreita articulação. São de natureza e finalidade distintas, atividades de ordem intelectual, formativa e produtiva que têm em comum o ser humano que aprende, cria e vive em sociedade, sem deixarem de ser interdependentes e complementares.

Este processo de interação é dialógico, dinâmico e instável. Requer reconhecimento da autonomia e da legitimidade de cada instância. Para Allègre (1993, p. 116, tradução nossa)²² o pacto é o meio de conciliar autonomia da universidade com o meio social com quem ela interage. Para o autor

A autonomia que estou evocando por toda parte, não é um slogan. É um equilíbrio frágil que deve ser constantemente construído e preservado entre a Universidade e os seus quadros, por um lado, e por outro, a Região, cujo papel terá de ser acrescido no futuro, e o Estado, que deve continuar a ser o garantidor de valores.

22 “L’*autonomie*, que j’entends évoquer partout, n’est pas un slogan. C’est un équilibre, un équilibre fragile qu’il faut constamment construire et préserver entre l’*Université* et ses corporatismes d’une part, de l’autre la *Région*, dont le rôle devra être accru dans le futur, et l’*État*, qui doit rester le garant d’un certain nombre de valeurs. Ni le tout-État, uniformisateur et centralisateur. Ni le tout-*Université*, trop corporatiste ou trop tourné vers la logique d’*entrepise éducative*. Ni le tout-régional trop interventionniste, aux tendances trop politiciennes”. (Cf. ALLÈGRE, 1993).

Conclui o autor, destacando que a construção desse equilíbrio visa “nem o todo-poderoso Estado, uniformizador e centralizador”, “nem a todo-poderosa Universidade, demasiadamente corporativa ou orientada para a lógica do empreender educativo”, “nem a todo-poderosa região, demasiadamente intervencionista e com tendências políticas”.

Recorrendo a Guerreiro Ramos, como destacamos no capítulo inicial, a legitimidade das ciências e do conhecimento e, por extensão, da universidade fundamentam-se na razão humana, que é de ordem substantiva, não redutível, portanto, à racionalidade instrumental inspirada no Iluminismo que vem orientando a universidade de modo geral. É o ser humano historicamente contextualizado que legitima as ciências, o conhecimento e a universidade. Cabe à universidade, Estado e sociedade firmarem acordo em torno desta causa comum.

Mesmo que a ideia de universidade empreendedora e de contrato social entre ela e sociedade ainda sofram preconceitos e desconfiança, não há como negar sua pertinência, relevância e urgência, particularmente, em se tratando de instituições sociais comprometidas em fortalecer a sociedade por meio de conhecimentos, tecnologia e processos inovadores aliados à formação intelectual e ao desenvolvimento sustentável. Ser empreendedora sem deixar de ser universidade é horizonte para qualquer universidade que se queira sustentável e socialmente relevante. As principais condições para uma universidade tornar-se empreendedora existem. É o quadro de docentes e pesquisadores, financiamento, instalações físicas e tecnológicas. Como afirmei anteriormente, a existência de projeto institucional com esta concepção e perspectiva é a principal condição para obter legitimidade social e governamental e financiamento para cumprimento de seus propósitos.

O financiamento da universidade, como já destacado, é uma das questões mais sensíveis do ponto de vista da manutenção da estrutura e das condições para pleno atendimento à atividade-fim da universidade. Cabe destacar que o foco no desenvolvimento regional aliado à formação de competências, inovação, novas tecnologias e canais de comunicação com a sociedade representam forças aliadas a empresas, organizações e governos, que encontram na universidade soluções e novas perspectivas.

10. Projeto Udesc: contexto e protagonismo

No cenário das universidades brasileiras considerado desde a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a Udesc, segundo estudos apresentados por Pazeto (1995), ocupa a trigésima nona posição na linha do tempo dentre as 199 universidades existentes no país, segundo dados oficiais da educação superior (MEC-INEP, 2019). Em relação às universidades criadas pelo poder público estadual a Udesc é a terceira, antecedida apenas pela Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em 1950.

Criada à época em que universidades situavam-se quase exclusivamente nas capitais brasileiras concentradas, em sua maioria, na região litorânea, o projeto da Udesc apresentou, mesmo assim, alguns diferenciais significativos que fazem jus à destaque.

O primeiro deles é a criação sob o signo de um projeto de desenvolvimento nacional que inspirou o Plano de Metas do Governo – Plameg, como se verá mais adiante, que previa metas e ações setoriais com alcance em todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Este diferencial, por si só, tornou a Udesc uma das únicas universidades criadas a partir de um projeto de desenvolvimento da sociedade regional. Com exceção da USP, UDF e UNB e poucas mais, em regra geral, as universidades até os anos 60 eram criadas por aglomeração de faculdades ou cursos existentes.

O segundo destaque diz respeito ao caráter *multicampus* da Universidade levado a efeito com a criação de faculdades situadas em diferentes regiões do Estado, cujo foco dos cursos atendia a demandas de ordem socioeconômica e vocacionamento regional com base em aglomerados produtivos locais. Tais características presentes no projeto inicial do Governo do Estado e da Udesc não só se ampliaram e diversificaram em novas áreas de conhecimento e regiões do Estado, como se fortaleceram, em estreita consonância com a política e demandas de desenvolvimento estadual.

Na condição de Universidade vinculada à administração estadual, a autonomia universitária, no entanto, passou por fases que dificultaram seu desempenho institucional em vista do modelo administrativo-burocrático a que veio se subordinando. Em decorrência da complexidade deste modelo

administrativo, a capacidade criativa e a atividade-fim – razão de ser da universidade – foram e continuam sendo tolhidas, ao invés de se constituírem forças impulsionadoras do desenvolvimento institucional.

Presença da Cepal

Três iniciativas relevantes marcaram a história de Santa Catarina nos anos 60. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - Cepal, com sede em Santiago – Chile, criada em 1948, por decisão da ONU; o Plano de Metas do Governo de Santa Catarina – Plameg, instituído pelo Governo Celso Ramos, em 1960, e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – Udesc, instituída pelo mesmo Governo, em 1965. “Desenvolvimento” é o fio condutor que une estas três instituições, fazendo parte da denominação inicial da Udesc.

Do ponto de vista espaço-temporal Cepal, Plameg e Udesc são empreendimentos que apresentam estreita sincronia e convergência em relação à justificativa que os fundamenta. Do final dos anos 40 à década de 60 a Cepal influencia tanto países da América Latina e, em particular, o Brasil e o Estado de Santa Catarina. A três instituições apresentam inspiração comum – a teoria econômica do desenvolvimentismo com ênfase nacionalista que norteou o desenvolvimento latino-americano entre os anos 30 e 70. O economista Bresser-Pereira (2009, p. 75) caracteriza com propriedade a concepção desenvolvimentista adotada na época, ao afirmar que

A designação “nacional-desenvolvimentismo” enfatizava, em primeiro lugar, que o objetivo básico dessa política era promover o desenvolvimento econômico, e em segundo lugar, que, para que isso acontecesse, a nação – ou seja, empresários, burocracia do Estado, classes médias e trabalhadores, unidos na competição internacional – precisava definir os meios para alcançar esse objetivo no âmbito do sistema capitalista, com o Estado como o principal instrumento da ação coletiva.

No contexto nacional-desenvolvimentista a Cepal firmou-se como um movimento de reivindicação frente ao Programa de Recuperação Europeia levado a efeito pelo Governo americano, após a Segunda Guerra. Pereira (2011, p. 123) justifica o surgimento da Cepal

Num contexto de insatisfação dos países latino-americanos por terem sido excluídos da ajuda do Plano Marshall à Europa e pelo sucateamento de seus equipamentos industriais fruto da falta de dólares para importar causada pelos anos de crise das exportações. Sediada em Santiago, no Chile, ao invés de ser apenas mais uma agência internacional inexpressiva como muitas já criadas, a Cepal se constituiria na matriz de um original pensamento econômico latino-americano, crítico do liberalismo, que influenciaria toda uma geração de economistas.

Em decorrência das crises geradas pelas duas Grandes Guerras entremeadas pela Grande Depressão da economia americana dos anos 30, Santiago (2019) afirma que “a onda desenvolvimentista teve o seu apogeu nas três décadas que sucederam o fim da Segunda Guerra com destaque para as políticas de implantação da indústria pesada nos principais países da América Latina”. A Cepal constituiu-se, portanto, força indutora do pensamento desenvolvimentista voltado para a superação das fragilidades da economia periférica dos países latino-americanos, obtendo, para tanto, adesão dos quadros do governo e das lideranças empresariais da época. Seus expoentes, comenta o autor,

Viam o desenvolvimento como um processo de criação de um panorama novo e atual para o país. A economia fazia parte deste projeto de modernização, pois se tratava de integrar o território, dando-lhe infraestrutura, emprego e tecnologia. Com esse projeto grandioso, vislumbrava-se a criação de uma sociedade democrática e aperfeiçoada, dando novo sentido à civilização brasileira, como então se dizia.

É importante frisar que um dos motivos que levaram as ideias desenvolvimentistas cepalinas a ganhar terreno no Brasil foi justamente a aceitação por toda uma classe de estadistas presentes no poder à época. Desenvolvimento exigia principalmente autoestima nacional fermento para qualquer ideologia transformadora. Este impulso encontrava respaldo numa nova liderança, o Estado, capaz de acionar políticas e reformas, canalizando o desenvolvimento nacional apesar da relação por vezes contraditória com os atores sociais e econômicos, comenta o autor.

A ideia de planejamento, no entanto, embora incipiente e difusa, era indispensável para pôr em curso um projeto de desenvolvimento. Segundo Campos (1975, p. 47), o termo “planejamento” vinha sendo usado no Brasil de forma livre e imprecisa, sugerindo que “seria conveniente maior esforço de precisão semântica, pela diferenciação entre simples declaração de políticas, programas de desenvolvimento e planos de desenvolvimento”.

Além de imprecisa, a ideia de planejamento encontrava divergências de ordem político-ideológica por parte dos intelectuais e quadros técnicos dos governos em relação a posturas nacionalistas pró-industrialização e intervencionista. No entanto, a elaboração de planos nacionais era condição imprescindível para superação do atraso em que a economia brasileira se encontrava. Para tanto, o planejamento, de acordo com Rattner (2003, p. 7),

É, em todas as suas fases, essencialmente um ato político, cuja racionalidade só pode ser analisada à luz dos interesses, objetivos e das aspirações dos diferentes grupos ou camadas da população, que não tendem, necessariamente, a uma situação de equilíbrio consensual.

No Brasil, a bandeira desenvolvimentista cepalina marcou época com o Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek, no período 1956 a 1961, constituindo-se num projeto ousado que visava implantar novas bases para a modernização industrial do País. Como afirma Lessa (1982, p. 27), o Plano de Metas configurou-se na “mais sólida decisão consciente em prol da industrialização na história econômica do país”, considerado o primeiro plano global de desenvolvimento da economia nacional, espinha dorsal do nacionalismo desenvolvimentista.

Protagonismo do Plameg

Na esteira desenvolvimentista cepalina e do Plano de Metas do Governo Federal Santa Catarina elaborou o Plano de Metas do Governo – Plameg, criado para o período 1960 a 1965, no Governo Celso Ramos, cujo objetivo se concentrava na formação do capital social básico, investindo em energia, transporte e educação. O plano, segundo afirma Gualberto, Cario e Dias (2012, p. 201),

Foi resultante do Seminário Socioeconômico promovido pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc) com a colaboração da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), em que se elaborou um diagnóstico da realidade, envolvendo a participação de técnicos da Fiesc e representantes das regiões do Estado.

Dando seguimento à criação de instituições e estruturas para consecução dos projetos setoriais estabelecidos no Plano de Metas federal e tomando como referência a recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961, o Governo do Estado de Santa Catarina cria, pela Lei nº 3.191/1963, a Faculdade de Educação, a primeira do país inspirada na recém-criada Lei Nacional.

O Regulamento Provisório da Faculdade de Educação – berço da Udesc – registra a formação e a pesquisa científica como finalidade primordial da Faculdade. A criação da Faculdade de Educação trazia consigo outra iniciativa marcante para a época. Trata-se da criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – Cepe, concebido como órgão técnico com incumbência de orientar a sistemática da educação e da pesquisa para o Estado de Santa Catarina. Aos olhos atuais pode parecer óbvio. Não, passados cinquenta e cinco anos, quando educação superior e universidade soavam distantes sob todos os pontos de vista.

Para melhor entendimento da criação de um órgão de pesquisa, é necessário remontar a 1937, quando fora criado o Instituto Nacional de Pedagogia – Inep, posteriormente denominado Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao MEC, órgão atuante na educação brasileira, atualmente. A partir de 1955, passaram a ser criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPEs, integrantes da estrutura do Inep, subordinados à estrutura do MEC.

Diante deste quadro de organização da pesquisa em âmbito nacional por parte do Inep, a Secretaria de Educação de Santa Catarina propôs a criação do Cepe como órgão vinculado ao MEC, em alinhamento com o Inep, CBPE e CRPEs, integrando, desta forma, o desenvolvimento da educação de Santa Catarina ao contexto da organização e desenvolvimento da pesquisa em âmbito nacional. Segundo relato de Melo e Guttschow (2017, p. 11064-65)

A resposta parcialmente negativa no sentido de criar o Cepe como uma instituição diretamente ligada ao MEC e, portanto, subordinada a este órgão, bem como ao Inep e, por conseguinte, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE, levou à tomada de iniciativas por parte do governo catarinense para a criação do Cepe juntamente com um Curso de Pedagogia; estes deram origem a Faculdade de Educação (Faed), todos no ano de 1963.

Ainda no âmbito da educação e sob a vigência do Plameg II do Governo Ivo Silveira (1966 – 1971), Aguiar (2008, p. 232-33) relata que

A política educacional foi pensada em termos mais abrangentes, com a utilização da estratégia do planejamento na organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. Para subsidiar a elaboração desse planejamento global da educação, o Estado de Santa Catarina, através da Secretaria da Educação, realizou dois importantes convênios: o convênio entre o Plameg, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - Udesc e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - Cepe, e o convênio Ministério da Educação e Cultura - MEC, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep e Unesco. Os dois convênios tinham como objetivo criar as condições necessárias para que o aparelho governamental pudesse traçar as bases da política educacional catarinense e o planejamento global de suas ações nessa área.

A criação de um órgão de pesquisa vinculado à Faculdade de Educação, de qualquer sorte, representava, para a época, um avanço de caráter ímpar, somente existente em universidades. Com propriedade Lins (1999, p. 95) destaca:

Essa feição histórica do Cepe, seu pioneirismo no planejamento e na realização das pesquisas e no desenho das Faculdades de Educação e sua participação decisiva no Primeiro Plano Estadual de Educação, são credenciais e referências que asseguram ao Cepe irrecusável posição de relevo na história não só da Faed e da própria Udesc, mas também no contexto da história da educação e da evolução do ensino em Santa Catarina.

De todo modo, uma constatação é marcante. O advento da Cepal que acaba de completar 70 anos, do Plameg – 60 anos, e da Udesc – 55 anos, constitui um conjunto de empreendimentos e políticas interdependentes com indiscutível impacto social para Santa Catarina. Permeados pela mesma lógica e finalidade de reestruturar a base econômica, política e cultural vigente, orientando-a para uma perspectiva modernizadora de desenvolvimento centrado em instituições regionais e locais e na formação de quadros com repercussão direta na educação catarinense, tais iniciativas continuam servindo de referência para novos empreendimentos.

Tomados como um processo de construção da sociedade por iniciativa das lideranças governamentais, intelectuais e da sociedade, os três movimentos tiveram grande êxito em vista da mobilização política de cunho estruturante em torno de propósitos comuns. A Udesc, a Faed e o Cepe resultam do pensamento convergente e são presença viva do desenvolvimento estadual catarinense desde os anos 60.

11. Trinta anos de autonomia da Udesc: avanços e descaminhos

A questão da autonomia ao longo da história da universidade no mundo e, mais recentemente no Brasil, é um dos temas de constante enfrentamento, estudos e debates. A universidade, por se tratar de uma instituição viva interage em estreita relação com os sistemas e cultura de cada época e região, portanto, reflete e é reflexo do momento histórico e social em que atua. Autonomia, por sua vez, é um princípio e, como tal, deve ser interpretado e exercido de acordo com as circunstâncias e natureza de sua finalidade. Neste sentido, há que se coadunar o princípio da autonomia no âmbito da universidade com seu exercício e eventuais normas sem aprisionar nem a autonomia nem a universidade.

Autonomia é uma construção social engendrada por processos culturais, históricos e sociais. Com este entendimento Martins (2002, p. 220) comenta que “como relação e prática social, a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais isoláveis e imprevisíveis”.

Compreender a autonomia universitária é avaliá-la associadamente à história e cultura que deu origem à universidade no mundo e da Udesc em seu momento histórico. Para tanto, é necessário que nos reportemos a contextos mais amplos que não podem ser desconsiderados.

Segundo Rocha (1999), a tradição anglo-saxônica de autonomia fundamenta-se em princípios interpretados de conformidade à dinâmica das situações e ações em curso, enquanto a tradição latino-ibérica de autonomia é de cunho premonitório, isto é, antecipa, normatiza e regulamenta as situações e ações futuras, independentemente de sua dinâmica e circunstâncias próprias. No Direito anglo-saxão, como nos apresenta Alves (2019)

A lei é um roteiro de princípios para a ação, enquanto a tradição latina (e mais fortemente a ibérica) entende a norma legal como um instrumento com a obrigação de ser premonitório, isto é, capaz de antecipar minuciosamente as ocorrências potenciais para a aplicação da lei. A tradição ibérica nos legou

essa característica cultural, responsável pela excessiva dose de regulamentação, que não raro leva à desvalorização e ao desrespeito à própria lei, já que a vida é tão ampla que nunca há de caber integralmente no que ela especifica.

Daí o caráter normatizante que permeia a administração e gestão pública brasileira, cujas práticas são reguladas antecipadamente pelos órgãos centrais como se fossem situações destituídas de interpretação e realidades estáticas. Este é o caso da autonomia dos sistemas educacionais e, em particular, da universidade. A autonomia deixa de ser um princípio aberto e orientador e passa a ser um conjunto de preceitos e normas fechado e prescritivo. Além deste reducionismo, induz os gestores e a comunidade acadêmica a não criar, apenas a cumprir determinações no limite da norma. É tão verdade que a expressão «somente pode ser realizado o que está previsto na norma» rege a prática no serviço público. Sob este ditame não há como praticar a autonomia e liberdade no meio universitário e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – princípios inspiradores da universidade contemporânea -, pois a norma e a burocracia tolhem a prática da autonomia e criatividade, princípios vitais da universidade.

Com este sentimento Pereira Aguiar (2009, p. 50) afirma:

Acreditamos que a luta pela autonomia, aspecto primordial do projeto humboldtiano, seja ainda mais decisiva em qualquer país, por envolver a busca de autonomia em relação a interesses de toda sorte: econômicos, políticos, corporativos (de docentes e discentes); de grupos locais e regionais; de grupos nacionais e internacionais; de grupos minoritários ou excluídos; e até mesmo de área e disciplina. [E a autora conclui]: O limiar entre a autonomia e a defesa de interesses internos e externos à universidade é tênue.

Feitas estas ponderações, torna-se mais palpável a questão do alcance da autonomia e dos conflitos que ela exerce na universidade e na gestão dos processos que lhe dizem respeito. Fica também mais clara a concepção de autonomia vigente na universidade brasileira decorrente do modelo de Estado legislador e regulador implantado no país e das práticas premonitórias às quais a autonomia da universidade vem sendo submetida

com sérias conseqüências para seu desenvolvimento. Esta questão, por sua vez, não é de hoje nem tem origem no Brasil. É de ordem cultural e estrutural mais ampla e se entrega à pressão do Estado, como afirma Sucupira (1962, p. 45-54). Segundo ele

Quando, já nos fins da Idade Média, as universidades, como na França, passam a ser inteiramente controladas pelo poder estatal, a perda de sua autonomia coincide com o seu período de decadência, onde, sem mais nenhuma vitalidade nem força criadora de cultura, deixam elas de atuar no processo cultural dos novos tempos.

Em reforço a esta constatação, Anísio Teixeira (1967, p. 55-67) afirma que “Não se encontra, assim, entre as universidades da Europa e do mundo anglo-saxão o “problema” da autonomia. Esta era sempre algo constitucionalmente adquirido no ato mesmo de criação da universidade e condição de seu funcionamento”. Trigueiro Mendes (1965, p. 15-6), por sua vez, afirma que uma das características da autonomia da universidade é a “autocriação e autodireção no sentido de criatividade”. Outra peculiaridade é que a autonomia estende-se à universidade como um todo, pois, “o sujeito da autonomia é a Universidade”. Assim, fica claro que não cabe a expressão “autonomia da universidade”, como se houvesse universidade sem autonomia. Universidade e autonomia são um único ente, sem qualificação ou complemento, pois, sem autonomia não existe universidade. Esta concepção confirma o entendimento de que autonomia é um princípio, não um objeto, e universidade é instituição, isto é, um sujeito social constituído por uma comunidade. Com este fundamento a universidade, continua Mendes, “representa os interesses da sociedade, participa da política do Estado no sentido de que é da polis – mas não é governada pelo Estado, nem em seu nome. [...]. A universidade é a única instituição que se insere no Estado e o transcende”.

É importante destacar que o princípio da autonomia universitária coincide com o princípio da formação do ser humano que, por sua vez, inspira o espaço público para o exercício da formação. Vem sendo assim desde que os gregos buscavam uma forma de viver na *polis*, isto é, no espaço público. Em *A República* de Platão a convivência por meio de relações de equilíbrio

era condição para formar o homem político. Naqueles ambientes a razão tinha o papel de desfazer o poder dos mitos e mistérios sobre a origem do mundo, e a palavra se convertia em diálogo com força para argumentar e construir a Verdade. Para isto, o Estado perfeito seria regulado pela “eunomia”, isto é, a boa lei fundada em princípios e valores para propiciar o exercício da argumentação, diálogo e convivência. A boa lei, no entanto, não seria suficiente sem a “autonomia”, isto é, “autoregulação” e autogoverno do homem-sujeito fundado no Bem – fonte primeira do conhecimento e da justiça.

Assim, o ideal de educação grega sustentava-se na ética e na política pelas quais a ideia de autonomia constituía-se princípio intrínseco ao ser humano como condição para o conhecimento e a prática do Bem e da Verdade. Por meio do debate livre e da argumentação o ideal de formação do homem culto em condições de exercer a política e a convivência social foram incorporados à universidade na Idade Média e Contemporânea.

Feitos esses esclarecimentos que apresentam a origem e natureza da autonomia da universidade, retomamos a questão da autonomia da universidade brasileira. Constata-se, portanto, que o problema tem raízes culturais e históricas mais profundas, não se limitando apenas à dimensão jurídica, administrativa ou financeira. A falta de compreensão a respeito da autonomia constitui um dos principais fatores do enfraquecimento da universidade por afetar o *ethos* institucional, isto é, sua identidade e ética como instituição intelectual, científica e de formação.

A autonomia da universidade brasileira e da Udesc não atingiu o nível esperado, independentemente do regime administrativo a que estão vinculadas. Não obstante a variada gama de modelos de organização e gestão existente, as universidades estaduais paulistas estão entre as que vêm apresentando melhores condições no que concerne ao exercício da autonomia, mesmo assim, reféns do modelo ditado pelo governo central.

Diante desse cenário de autonomia e gestão universitária ainda em construção, o processo de consolidação da Udesc ao longo de mais de 50 anos de existência, dos quais 30 anos como instituição juridicamente apresenta particularidades que, em coerência aos propósitos deste trabalho, merece atenção e análise mais específicas.

Para melhor compreensão da autonomia da Udesc é necessário entender em que contexto ela veio sendo construída. Para tanto, tomamos

como referência para análise as fases em que a Udesc antecedeu e sucedeu a Fundação Estadual de Santa Catarina – FESC.

Criada em 1965 por decreto estadual, a Udesc foi reconhecida pelo Ministério da Educação em 1985. Como se sabe, a partir do reconhecimento a Udesc ou qualquer universidade brasileira adquire a prerrogativa da autonomia universitária prevista na Constituição Federal. No entanto, algumas questões continuaram pendentes, sobretudo porque, sendo universidade pública mantida pelo Estado, a Udesc fora criada e, mesmo após o reconhecimento, continuava subordinada à FESC, sendo esta uma fundação de direito privado.

Desde a criação da Udesc o estatuto e regulamentos propiciavam condições de funcionamento regular dos colegiados e demais órgãos internos, sem qualquer óbice à autonomia didático-científica e gestão acadêmica. No entanto, a Universidade não exercia a autonomia patrimonial e financeira em decorrência de vínculo com a FESC, esta, detentora e gestora do patrimônio e recursos financeiros. Assim, enquanto as atividades-fim eram exercidas pela Udesc, as atividades-meio estavam nas mãos da FESC. Desnecessário dizer que entraves administrativos eram constantes, agravados pela interferência política do Governo do Estado na FESC e desta, em muitos casos, na Udesc, inviabilizando, assim o exercício da autonomia universitária.

O início da superação deste impasse deu-se com a aprovação da nova Constituição do Estado em 1989, confirmando a autonomia da Udesc e a consequente desvinculação da FESC mediante criação, em 1990, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina com personalidade específica para este fim. Por esta medida a Udesc passou a ser detentora de patrimônio, orçamento e quadro de pessoal próprio. Em se tratando de instituição integrante da administração pública, mesmo assim, a autonomia poderia sofrer limitações decorrentes de disponibilidade financeira, como vem ocorrendo em órgãos da administração pública em casos de arrecadação insuficiente. Esta situação foi resolvida com nova lei aprovada em 1991, seguindo o que já se fizera com outros órgãos autônomos do poder público estadual, ao destinar à Udesc percentual da receita estadual específico para a gestão da Universidade. A adoção desta medida legal seguiu os moldes do que acabara de ser implantado pelo Governo do Estado de São Paulo em relação à manutenção das universidades estaduais paulistas. Estava, assim, em tese, superado o problema da autonomia da Udesc sob todos os pontos de vista.

Digo em tese porque autonomia universitária é mais que isto. No entanto, sem esta medida administrativa a autonomia substantiva ficaria à mercê de forças alheias à Udesc.

Para ilustrar as motivações que precederam e acompanharam a autonomia da Udesc, foram entrevistados quatro professores atuantes à época em que a autonomia foi formalizada: Waldir Berndt – representante do corpo docente junto aos órgãos do Governo do Estado; Marino Tessari – Diretor Geral do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte; Peter Johann Bürger – Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Rogério Braz da Silva – Reitor. Por terem convivido com a Udesc há mais tempo e participado diretamente no processo de consolidação da autonomia seus depoimentos e entendimentos têm representação significativa diante da autonomização da Udesc e das perspectivas dela decorrentes.

A autonomia da Udesc, afirma Berndt,

Foi alcançada no bojo de uma greve de docentes e servidores, que paralisou a Universidade por mais de dois meses. Na realidade não se pode dizer que ela foi conquistada, por que surgiu de uma proposta do Governo do Estado, no sentido de fixar um percentual da receita líquida do Estado para a manutenção e eventual expansão de suas ofertas de cursos, tanto nos Centros de Ensino existentes, quanto na abertura de novos Centros, para atender a demanda da sociedade.

Desde logo transparece o conceito de autonomia como uma concessão do Estado, historicamente, centro do poder. Não obstante isto, é importante considerar que são as instituições da sociedade as legítimas detentoras da autonomia, como destaquei em capítulos anteriores. Daí a expressão de Berndt ao afirmar não ter sido uma conquista apesar do movimento reivindicatório levado a efeito por meio de longa greve. A grande dificuldade na implantação da autonomia foi e continua sendo, como em todas as instituições do Estado, afirma o professor,

A compreensão do alcance e dos limites da autonomia, já que a visão interna da Universidade sempre foi no sentido de um alcance que a tornaria quase que independente. Por outro lado, a visão do Governo sempre foi no sentido do uso político da

Universidade, para atender as demandas da população, sem efetivamente atender às necessidades do desenvolvimento socioeconômico regional, em consonância com os propósitos da Universidade, ou até mesmo com sua capacidade de expansão, mantendo sua ênfase na qualidade do ensino, pesquisa e extensão.

É significativa a manifestação de Waldir Berndt ao destacar o problema vivido à época a respeito do entendimento de autonomia, em nada diferente do que se constata atualmente na universidade brasileira. De um lado, a pretensa independência da universidade em relação ao Estado – que deveria atuar como legítimo representante da sociedade – e de outro o Estado, por sua concepção patrimonialista, ao utilizar as instituições públicas como terreno de barganha política.

A criação da Udesc ocorre sob o signo do nacional desenvolvimentismo dos anos 50. Motivada por este movimento a Universidade assumiu o projeto de desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e criou cursos e campi em diversas regiões do Estado, como é de conhecimento dos leitores. No entanto, a gestão de uma universidade nem sempre acompanha seu projeto institucional. Em relação à gestão da Udesc ao longo dos 50 anos, Professor Berndt identifica problemas ao afirmar que

As dificuldades com o exercício da autonomia, pela UDESC, estão ligadas e continuarão a ser enfrentadas, a partir destes dois fatores: a compreensão do seu alcance e limites e a sua vocação histórica de dar impulso ao desenvolvimento do estado de Santa Catarina. Isto significa que todas as dificuldades sempre terão um fator interno e outro externo.

De fato, as atividades acadêmicas da Udesc, como de qualquer universidade, tendem a dar cumprimento às rotinas didático-científicas e administrativas, sem maior preocupação com o projeto institucional como um todo e o desenvolvimento regional mais especificamente. O relativo conformismo e frágil compreensão de autonomia leva o autor a destacar que “a sociedade não retém – se é que tem – a visão histórica e vocacional da Udesc”. Diante da relativa passividade e independência da Universidade,

Waldir Berndt conclama que

Universidade e sociedade deverão constantemente estar levantando questões que venham a definir melhor sua autonomia. Isto significa perguntar-se sobre a própria razão de ser da Udesc, para melhor definir seu papel no contexto do Estado. Sem esta perspectiva ela perde a sua própria essência, como produtora e difusora do conhecimento.

Reconhecidamente, as universidades brasileiras públicas são responsáveis pela maioria absoluta da pesquisa científica, de acordo com a Academia Brasileira de Ciências. Partindo desta constatação Ribeiro (2019) afirma que

Em todo o mundo, não há exemplo de modelo de desenvolvimento econômico e social sem grandes investimentos em ciência e tecnologia e em educação, por meio das universidades [...] Não é só na pesquisa que as universidades públicas prestam relevante serviço ao desenvolvimento nacional. No ensino, nos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado, as universidades públicas se apresentam como uma aposta no futuro dos jovens, a partir da qualificação em nível de excelência e na inclusão social.

Tomando por referência os índices oficiais publicados pelo Inep nos últimos anos, entre as 40 universidades estaduais a Udesc ocupa o nono lugar e coloca o Estado de Santa Catarina em quarto lugar entre as unidades da Federação. Em base a essa constatação os professores Bürger e Tessari afirmam que

Para atingir seus objetivos institucionais foi fundamental para a Udesc ter viabilizada a transferência das dotações orçamentárias e cotas financeiras por duodécimos mensais, não dependendo das disponibilidades do Tesouro do Estado. Atualmente a participação da Udesc na Receita Líquida Disponível (RLD) definida pela Lei Orçamentária Anual – LOA, Lei nº 17.698, de 16 de janeiro de 2019, é de 2,49%, correspondendo a R\$ 436.655.268,00.

Ampliando a questão, aludidos professores fazem referência à necessidade de regulamentação da autonomia da Udesc, por parte do Governo do Estado. Cabe observar que a necessidade de regulamentação da autonomia é movimento que vem tomando corpo há mais tempo na Universidade. Com este intuito, os professores fazem referência à aprovação, por parte do Conselho Universitário, da Resolução nº 07, de 30 de março de 2016, que trata do Projeto de Lei Orgânica da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Neste sentido destacam que

É mister que na esfera do Poder Executivo, com vistas à consecução dos objetivos e ações da Udesc nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, seja regulamentada a sua autonomia para a otimização do modelo de gestão visando ao cumprimento de suas obrigações para com a sociedade catarinense.

É importante ressaltar, no entanto, que a aludida regulamentação não pode sobrepor-se ao princípio da autonomia nem reduzi-la a instrumento regulatório da mesma, senão ser instrumento facilitador e impulsionador. Na condição de princípio basilar de origem milenar, como destacado anteriormente, a autonomia aplicada à investigação, construção de conhecimentos, formação e busca da verdade é princípio intrínseco ao ser humano e à universidade – única instituição criada pela sociedade e reconhecida pelo Estado para este fim. Como tal a Udesc é uma instituição da sociedade civil que detêm a mesma prerrogativa da autonomia outorgada pela Constituição Federal e Estadual aos Poderes Públicos da esfera administrativa. Para tanto, a autonomia universitária não pode ser regulada, de forma premonitória, nem em detrimento do fundamento que lhe deu origem.

Confirma este princípio o pensamento de Souza (2013) ao destacar com propriedade que a

Autonomia universitária não se consegue de forma permanente e definitiva, pois ela é o resultado de um processo político, econômico e social, que é dinâmico e contínuo. É necessário um permanente diálogo entre a Universidade e a Sociedade, sob o prisma da avaliação do que se investe e do que se produz em contrapartida, principalmente, a médio e longo prazo.

Diante do modelo de administração pública a que a Udesc vem sendo submetida, é importante observar que regulamentar a autonomia universitária não surtirá os avanços esperados sem que se construa antes nova cultura a respeito da autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial.

Retomando fundamentos abordados em capítulos anteriores, autonomia universitária e burocracia estatal são caminhos opostos e incompatíveis. De um lado encontra-se a Udesc – uma instituição que se orienta por um propósito que visa ao conhecimento, formação e sociedade; de outro está o Estado – uma organização com estruturas modeladoras e controladoras - que sobrepõe seu padrão uniformizante à natureza e dinâmica das instituições da sociedade. Como são de gênese, finalidade e interesses diversos, o Estado perde sua legitimidade ao sobrepor sua imagem e semelhança à Udesc. Cultura universitária diz respeito às ciências, formação e desenvolvimento humano e social. A ação de educar, formar, criar, aprender, investigar e comunicar no meio universitário é movida por princípios, diferentemente de modelos e normas. Isto tanto vale para pessoas quanto para instituições educacionais. Trata-se, pois, de construir entre a Udesc e o Estado um arranjo administrativo próprio, de comum acordo, que supere o padrão estatizante da administração pública. Caso contrário, a burocracia mata o projeto e a inovação – e por extensão a própria função da Udesc - ao definir medidas de enformação *a priori*.

Em continuidade à audiência dos professores que atuaram nos anos 90 na consolidação da autonomia da Udesc, Rogério Braz da Silva - então reitor, relata que a expectativa e entendimento de autonomia vigente no meio universitário revestiam-se da necessidade de superar o problema de ordem orçamentária e financeira “em vista dos constantes problemas de gestão quer decorrentes da inviabilização da autonomia didático-científica quer da gestão de pessoal e da administração interna da Universidade”. Segundo o reitor, o principal foco da gestão centrava-se nas questões financeiras, pois,

Na prática, a relação entre as unidades da universidade e gestores era de constante pleito de solicitação de recursos para manutenção das rotinas implantadas e, em particular, quando se tratava de novas iniciativas ou empreendimentos. Os gestores da Udesc, por sua vez, enfrentavam o mesmo problema ao tentar convencer a FESC a atender as demandas internas.

Em decorrência do novo modelo de organização e gestão da Udesc foram criadas condições organizacionais imprescindíveis para o exercício da autonomia em todas as dimensões previstas na Constituição. A partir de então a Udesc passou a dispor de estruturas físicas, administrativas, recursos orçamentários e financeiros, quadro de pessoal, planos e programas próprios para desenvolvimento e gestão do projeto institucional da Universidade.

Em relação às atuais condições e perspectivas futuras da autonomia, Rogério afirma que

Seja do ponto de vista estrutural-legal e programático, seja pela formação do quadro docente, técnico, colegiados e gestores a Udesc apresenta condições de exercer plenamente a autonomia universitária. No entanto, o princípio da autonomia é dinâmico e histórico, devendo ser tratado de forma progressiva e requer, para tanto, atenção e revisão constante por parte da comunidade universitária e dos gestores.

Diante da progressiva autonomia que a Udesc vem assumindo, retomar o protagonismo que a moveu na década de 60 e nos anos 90 constitui imperativo para o futuro da Universidade e da sociedade catarinense. Para tanto, a Udesc necessita dar novo salto: criar novos mecanismos institucionais que possibilitem institucionalizar a autonomia, passando da fase instrumental e de dependência ainda vigente para a dimensão substantiva, cujo foco esteja centrado na investigação, no conhecimento e na formação intelectual e social. A exemplo das melhores universidades com reconhecimento internacional em termos de formação e gestão universitária, sem esta nova perspectiva e empreendimento a Udesc não cumprirá sua verdadeira vocação científica e social, e os investimentos da sociedade e dos governos não trarão os impactos que se espera de uma universidade moderna e inovadora.

12. Agenda para revitalização da Udesc

Cem anos pode parecer muito. Dependendo do ângulo de análise, não é. Para instituições e, em particular universidade é apenas o começo, pois instituições e universidades têm dimensão histórica, pois tratam da formação da sociedade. Ainda que em fase de consolidação, a Udesc tem a chance de incorrer menos em equívocos, pois já alcançou a idade da razão.

À altura do estágio em que se encontra a Udesc adquiriu experiência e maturidade para compreender-se como universidade e fazer autocrítica de seu *ethos* institucional. Em decorrência dessa percepção, cabe dar continuidade a políticas e estratégias que apresentem consistência e pertinência com a realidade sob os mais diversos ângulos e com formação verdadeiramente universitária. Trata-se de empreender mudanças diante da nova realidade global e projetar novos rumos aos programas e setores da universidade que perderam a aderência da sociedade e inspiração inovadora. Sintonizar-se com este novo clima e posicionar-se com determinação levarão a Udesc a superar comodidades cristalizadas em bases organizacionais e utilitárias e assumir uma agenda proativa e polarizadora de novas forças. A nova agenda institucional deve concentrar-se em políticas, ações e percurso que conduzam a Udesc ou qualquer outra universidade ao patamar de protagonismo do desenvolvimento regional articulado, fortalecendo setores carentes de intelectualidade, inovação, políticas sociais e desenvolvimento humano, de mãos dadas com sustentabilidade.

As propostas a seguir apresentadas não demandam, em sua maioria absoluta, ampliação de quadro de pessoal ou estruturas que acarretem aumento de investimento financeiro. A capacidade instalada da Udesc tem condições objetivas de promover mudanças institucionais e de torná-la protagonista e articuladora diante do potencial criativo e capilar e dos graves desequilíbrios sociais que a permeiam. Basta incorporar novas concepções e redefinir a cultura e o *modus operandi* da Udesc. Trata-se, portanto, de mudança cultural, adoção de novos princípios e parâmetros de gestão e, sobretudo, nova visão que articule e faça convergir políticas e ações acadêmicas com processos estruturantes, foco intersetorial e interdisciplinar e redirecionamento da capacidade humana e técnica para ações fundadas em

verdadeiro projeto institucional e social. Acima de tudo, trata-se de fazer justiça a si própria e a sociedade.

A mudança cultural que se impõe às universidades e à sociedade em geral tem relação com a retomada da primeira Revolução Cognitiva de que tratamos em capítulos anteriores. Por meio dela o *homo sapiens*, há 70 mil anos, deu o primeiro salto civilizatório da história ao ser tomado pelo limiar da razão humana. Ao longo da história, no entanto, outras revoluções com maior vulto ou até mesmo imperceptíveis tornaram o *sapiens* o que somos hoje. Um ser humano e sociedade emaranhada em sistema de poder real e simbólico, relações e mecanismos de ordem cultural, cibernética e individualismo ambíguo e fluido, para usar expressões da pós-modernidade. Polarizações, desequilíbrios e profundas injustiças vêm se sobrepondo a valores e princípios como solidariedade, comunidade e busca de discernimento individual e institucional, sem que recuperemos nossa identidade e vislumbremos cenários promissores em âmbito regional e global. A dimensão subjetiva, artística e transcendente foi subsumida pela dimensão pragmática, ideológica e efêmera.

Diante desse quadro de vulnerabilidade a universidade é chamada a promover novo salto por meio de mais uma Revolução Cognitiva com vistas a recolocar a razão humana no comando das ações, instituições e organizações, criando vias sustentáveis e novos horizontes. O novo salto civilizatório a que me refiro diz respeito, de modo particular, à retomada da legitimidade das instituições e do Estado como responsáveis pela formação e condução da sociedade. É diante do obscurantismo e vulnerabilidade em que estamos submersos que a universidade é chamada a exercer seu irrenunciável protagonismo: promover formação universitária em sentido pleno por meio da investigação, produção e difusão de conhecimentos e tecnologias orientadas pela razão humana a serviço do bem público. Autonomizar, humanizar e inovar sem limites territoriais constitui o novo lugar da universidade.

A crise da universidade, para Schwartzman (1980), não é uma crise circunstancial, um mero problema de falta de meios, mas uma crise profunda de objetivos e metas. Para o autor, muitos dos antigos ideais, cuja realização se pretendia superar por meio da universidade, continuam sendo importantes, mas devem ser buscados por outros meios. Em outras palavras, repetindo o velho não se alcançará o novo. É a partir da revisão de perspectivas que surgirá nova agenda para a universidade.

Tomando-se como referência a implantação do Plameg no Governo Celso Ramos – 1960 a 1965, três eixos deram sustentação ao plano de desenvolvimento de Santa Catarina: O Homem, o Meio e a Expansão Econômica. Estes três eixos orientaram um conjunto de metas setoriais que revolucionaram o desenvolvimento do Estado, servindo de inspiração aos governos que o sucederam. Entre as metas setoriais do primeiro eixo constava a Udesc, criada em 1965.

Mais de cinquenta anos depois, dos quais trinta de autonomia da Udesc, a nova realidade catarinense dispõe de uma plêiade de universidades comunitárias e públicas, dentre elas a Udesc – agora emancipada - que sociedade e Estado podem chamá-la de sua. É chegada a hora de assumir novo protagonismo frente ao desenvolvimento de Santa Catarina. Para isto, no entanto, novos conceitos de universidade e desenvolvimento devem ser incorporados à agenda.

Diante dos avanços alcançados desde o Plameg, cabe à Udesc em conjunto com lideranças da sociedade e não mais ao Governo protagonizar novo salto de desenvolvimento estadual. Os novos eixos de mobilização da Udesc, em consonância com a realidade e potencial existentes, alicerçam-se nos seguintes fundamentos: Projeto Institucional; Comunidade de Conhecimento; Sustentabilidade Integral.

O papel decisivo na formação humana, intelectual e científica tem como ponto de referência a construção de novo Projeto Institucional que explicita princípios, perspectivas, propósitos e ações comprometidas com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Projeto institucional e gestão universitária assentados neste entendimento constituem a coluna vertebral da institucionalização da Udesc e base do desenvolvimento de Santa Catarina.

A Universidade, no entanto, não mais subsiste nem se justifica por si. É por via de alianças e de consórcios em torno de Comunidades de Conhecimento que ela se constitui, fortalece e se legitima como universidade diante da sociedade e do Estado. A nova vocação da Udesc não é mais repetir o que e como fez ou vem fazendo há vinte, trinta ou cinquenta anos. Mais do mesmo não revela inspiração, criação ou inovação. É, sobretudo, pela via da articulação, liderança e formação de comunidades intelectuais e científicas internas e externas, articulando diferentes áreas de conhecimento e projetos, que a Udesc se justifica e se revitaliza perante a sociedade e o Estado.

O terceiro eixo para revitalização da Udesc qualifica os fundamentos anteriores. Trata-se de ter como foco o que Wilber (1995) denomina “Sustentabilidade Integral”. Esse fundamento tem como foco a formação da consciência individual e coletiva indissociada da formação do intelecto, da ciência e da cidadania. Integra o paradigma da “ecologia integral” ao articular os fenômenos e problemas ambientais com questões sociais como pobreza, diversidade cultural, democratização da ciência, justiça social e qualidade de vida, entre outros, nos espaços públicos e privados.

Tomando por referência o Projeto Institucional, Comunidade de Conhecimento e Sustentabilidade Integral o paradigma de desenvolvimento proposto amplia as fronteiras para além-muros da universidade, tecendo entre a Udesc e a sociedade catarinense novo perfil e horizonte. Com este apelo, desenvolvimento assume dimensão substantiva, não se reduz à acumulação e progresso de ordem utilitária e instrumental. Nesse sentido, a ideia de desenvolvimento coincide com a concepção cepalina, de acordo com Florestan Fernandes (1975)²³ e está na raiz do projeto original da Udesc, de onde teria sido cunhada a denominação “Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina”, termo posteriormente retirado mas, não por acaso, mantido na sigla.

A combinação dos fundamentos que servem de eixos propulsores da proposta de agenda para a Udesc propõe dois direcionamentos e focos de atuação: um diz respeito a políticas institucionais e outro se refere a políticas acadêmicas.

Políticas institucionais

O primeiro foco de atuação diz respeito ao âmbito das concepções, políticas e arranjos institucionais e dá atenção à instituição e à gestão da Udesc, incluindo perfil e interfaces com a sociedade. Este direcionamento e proposições visa construir novos parâmetros e elos de pertencimento, liderança e sinergia interna e externa, comprometendo a Udesc com desafios

23 A respeito de “universidade para o desenvolvimento” - expressão cunhada na denominação original da Udesc -, Fernandes (1975, p 114-23) afirma, apropriadamente, que “toda universidade contribui para o processo de humanização e, portanto, para o desenvolvimento da sociedade. Entretanto, cabe investigar para que tipo de desenvolvimento ela vem sendo adaptada, direcionada e induzida”.

comuns com a sociedade e o Estado, tendo como horizonte a formação intelectual e a inovação científica e tecnológica.

Com este propósito a Udesc não poderá faltar diante da seguinte agenda institucional:

- » Elaboração de projeto institucional fundado em nova concepção e cultura de universidade a partir de atenta avaliação da realidade catarinense e das lacunas, potencialidades e horizontes;
- » Análise e decisão da amplitude e diversidade programática que poderão ser de seu alcance e possibilidades internas e externas para executá-las;
- » Presença ativa das lideranças da universidade nos colegiados públicos e associações civis, visando ao intercâmbio de conhecimentos, transferência de tecnologias, apoios mútuos e decisões articuladas;
- » Liderança proativa em relação a políticas públicas inovadoras junto aos órgãos governamentais e sociedade civil;
- » Protagonismo diante da educação básica e superior e da ciência e tecnologia com definição de políticas institucionais integradas à realidade regional e organização dos setores sob a forma de sistemas articulados;
- » Redefinição da autonomia institucional diante do Estado e da sociedade;
- » Reformulação da estrutura organizacional e da gestão dos processos internos, visando à subsidiariedade e criatividade docente, discente e administrativa, sem duplicação de estruturas, programas e recursos;
- » Estímulo a iniciativas focadas na formação integral, sustentabilidade, diversidade, sensibilidade, responsabilidade social e empreendedorismo associado aos programas e ações acadêmicas e externas;
- » Planejamento e gestão centrados no projeto institucional, na sinergia entre a comunidade universitária fundados em princípios e valores intrínsecos à natureza institucional;
- » Implantação de processo de avaliação institucional interna e externa em novas bases conceituais e metodológicas com participação de outras universidades, setores da sociedade e organismos internacionais;

- » Redefinição da organização geo-administrativa e acadêmica dos atuais Centros da Universidade.
- » Criação de Escritório de Desenvolvimento e Relações Interinstitucionais, visando ao fortalecimento interno e apoio externo, mediante intercâmbios, suporte técnico, captação de recursos e projetos integrados;
- » Criação de Observatório Social com foco nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS para dar suporte técnico-científico aos governos e organizações públicas, sociais e privadas e revitalização dos programas da universidade;
- » Dotação dos *campi* com estruturas, programas e tecnologias para redução, reutilização e reciclagem de materiais e energias renováveis;
- » Criação de canais permanentes de comunicação e de intercâmbio intelectual, científico e tecnológico com organismos e setores da sociedade catarinense, nacional e internacional.

Políticas acadêmicas

O segundo direcionamento é de ordem acadêmica, cujo foco recai sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão comprometidas com formação universitária especializada. Implica, necessariamente, adoção de novos conceitos e práticas de formação, aprendizagem e construção de conhecimento e interação social, visando à inovação, reformulação e alinhamento das políticas e processos previstos no projeto institucional sintonizados com as potencialidades e situações-problema de ordem interna e externa. Neste particular, a Udesc necessita redirecionar sua agenda acadêmico-programática, tomando por prioridade:

- » Articulação entre programas de graduação e de pós-graduação por meio de ações convergentes, envolvendo docentes e discentes em grupos de investigação, pesquisa e atividades de ensino e extensão de diferentes área e níveis;
- » Reformulação curricular dos programas acadêmicos, levando em consideração as novas abordagens inter e transdisciplinares e a formação humanística, intelectual, científica e profissional

diante da nova dinâmica da cidadania, da globalidade e do mundo do trabalho;

- » Organização e desenvolvimento de estudos, programas e pesquisas com ênfase nas ciências básicas em todos os cursos e por áreas de conhecimento;
- » Reorganização dos estudos e programas acadêmicos, com definição de conteúdos curriculares comuns organizados por ciclos e distribuídos em níveis com terminalidades progressivas desde graduação até o doutorado;
- » Criação de um programa permanente de formação de professores integrado à residência pedagógica que atenda à rede pública das escolas estaduais e municipais;
- » Criação de canais de comunicação e de programas articulados entre o Centro de Ciências Humanas e da Educação e a Secretaria de Estado da Educação, visando à interação e desenvolvimento conjunto em relação a políticas institucionais e práticas pedagógicas inovadoras;
- » Criação de programas com foco na responsabilidade social, sustentabilidade, economia solidária, gestão intersetorial, direitos humanos, diversidade cultural e cidadania;
- » Revisão dos critérios para criação de novos programas acadêmicos mediante planejamento integral das funções de ensino, pesquisa e extensão e garantia do provisionamento das condições humanas, tecnológicas e financeiras para sua consecução;
- » Implantação de programas interdisciplinares com foco em educação ambiental, alimentar e nutricional, consumo sustentável, sistemas de produção e serviços integrados e energias renováveis;
- » Ingresso de professores no quadro docente com formação diversa da especialidade dos programas acadêmicos, viabilizando abordagens e formação interdisciplinar;
- » Adoção de metodologias ativas, EAD e TICs integradas às atividades presenciais desde o início da graduação até o doutorado;
- » Implantação de sistemática de desenvolvimento de estudos alternativa ao sistema convencional de aula/disciplina/turma/

curso, por meio de criação de núcleos e comunidades de estudos transdisciplinares, envolvendo estudantes de diferentes áreas orientados por docentes tutores;

- » Reformulação dos programas acadêmicos e das estruturas curriculares de tal sorte que viabilizem fluxo de discentes e docentes entre universidades em diferentes regiões ou continentes, com vistas à formação pluriversitária e dupla titulação;
- » Implantação de programas de línguas estrangeiras e de exames de proficiência para todos os estudantes como requisito para conclusão dos cursos desde a graduação até o doutorado;
- » Criação de residências profissionais, parques tecnológicos, incubadoras, oficinas e laboratórios ou sistemas similares para abrigar estágios, práticas profissionais, experimentos criativos, pesquisa, *clusters*, *co-working*, *design thinking* e redes de aprendizagem em articulação com instituições congêneres e setores produtivos.

A revitalização necessária para alçar a Udesc e a universidade brasileira a novos patamares é, antes de tudo, uma resposta, ainda que sempre inconclusa, à própria universidade, por questão de coerência. É também resposta à sociedade, cujos cidadãos têm o direito de serem bem formados e orientados, pois a universidade é a principal fonte com condições privilegiadas para promover a formação social e cidadã.

Inovar a universidade é mais que fazer reformas modernizantes, quaisquer que sejam. Para superar a obsolescência em que ela se deixou levar, a condição é construir o novo com o novo. O novo requer que se imprima uma cultura baseada em novos fundamentos, concepções, princípios e valores, novas formas de docência, diálogo e interação com a comunidade, novas tecnologias e revitalização da gestão.

Por final e sem esgotar as reflexões e proposições, é importante reforçar a visão de globalidade, singularidade e indissociabilidade que deve existir entre universidade, economia e desenvolvimento como princípios para elaboração e reelaboração contínua da cultura. Para que não se faça inversão de valores nem de prioridades na relação entre educação, economia e desenvolvimento, é necessário entender que estamos tratando da construção

da sociedade e do bem comum pela via do conhecimento. Enquanto economia diz respeito à organização das condições para a promoção da sociedade, desenvolvimento alimenta e a põe em consecução. Quando se trata de instituições formadoras de seres humanos, economia e desenvolvimento perdem sua finalidade se não forem movidos pelo conhecimento a partir da razão em sentido pleno, sem sucumbir ao utilitarismo. Assim, economia e desenvolvimento tornam-se forças criadoras e complementam-se por meio da educação e da universidade por força de seu caráter instituinte. Mas para que isso ocorra, faz-se necessária nova concepção de universidade comprometida com a superação dos problemas reais. Fernandes (1975, p. 29) alerta que

Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica.

Com foco neste entendimento e propósito é sábia a ponderação de Saviani (2009, p. 9) a respeito do “futuro da universidade, entre o possível e o desejável”. Para ele, a universidade contemporânea não pode continuar a se desenvolver espontaneamente ou subordinada a conveniências. O autor destaca o entendimento do processo de “produção social como uma totalidade” e enfatiza que “não faz sentido a dicotomia entre educação e economia” por entender que a “educação é um bem de produção, e não apenas um bem de consumo”. Sob este prisma, cabe à educação função estratégica e ser “eixo de um projeto de desenvolvimento nacional” com seus desdobramentos em âmbito regional e local. A convergência de esforços em torno deste entendimento, sem inversão de valores e prioridades, é urgente e depende da vontade política dos governantes e da sociedade, acrescida da coragem dos gestores universitários em nome da autonomia, sob pena de fracasso irreversível desta instituição milenar chamada universidade. Assim entendido, Saviani arremata:

Por esse caminho estaremos construindo o futuro desejável da universidade que, como instituição educativa, se constituirá na chave do projeto de desenvolvimento do país convertendo-se,

pela prática articulada do ensino, da pesquisa e da extensão, no principal instrumento instaurador desse verdadeiro círculo virtuoso do desenvolvimento da sociedade brasileira.

É intrigante e, ao mesmo tempo, provocativo o questionamento feito por Florestan Fernandes – um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* publicado em 1932 –, por ocasião do lançamento da obra *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, em 1975. A pergunta lançada pelo autor naquela ocasião continua ressoando: “Teremos suficiente vitalidade intelectual para criar uma universidade nova?” Obviamente, que sim. Não se cria, no entanto, uma nova universidade espelhando-se em modelos, cultura e concepções ultrapassadas. Cabe a nós revitalizá-la à luz de novos parâmetros e constante releitura da realidade.

Referências

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIAR, Leticia Carneiro. A política educacional catarinense da década de 1960: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 228-247, jun. 2008.

ALVES, Helio Mattos. A evolução do conceito de autonomia universitária. Rio de Janeiro. **Revista Princípios**. revistaprincipios.com.br. Acesso em 1º de outubro de 2019.

ALLÈGRE, Claude. **L'Âge des Savoirs - Pour une renaissance de l'université**. France: Gallimard, 1993.

ARDOINO, J. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro, 1998d. Mimeo.

BAUMANN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. O conceito de ambivalência em Zygmunt Bauman. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís-MA, v. 2, n. 4, p. 59-82, dez. 2012.

BENELLI, Silvio José; FELÍCIO, Rafael Gorni. A análise institucional como ferramenta para a atuação no campo do trabalho cooperado na economia solidária. **Revista Diálogo**. Unilasalle, Canoas-RS, n. 27, p. 25-37, dez. 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. PUC-PR, Curitiba, p. 53-66, set./dez. 2007.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 5. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1983.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **The social construction of reality**. New York: Doubleday Anchor, 1967.

BERTI, Henrico. **Aristóteles no século XX**. São Paulo: Loyola, 1997.

BLOCH, Ernest. **L'Esprit de l'utopie**. Paris: Gallimard, 1977.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: Barbosa, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Edufscar, 1998.

BORGES, Bento Itamar, CARVALHO, Helder Buenos Aires de. Comunidade: um conceito moral ou científico? **Interações - Cultura e Comunidade**, PUC-MG, v. 1 n. 1, p. 39-54, 2006.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Globalização e competição**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2009.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 33, n. 118, p. 217-233, jan./mar. 2012.

BRUNI, José Carlos. O tempo na Filosofia e na História. In: Augusto, Maria

Helena Oliva (Coord.). **Estudos sobre o tempo**: O Tempo na Filosofia e na História. IEA/USP, 1989.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. A experiência brasileira de planejamento. *In*: CAMPOS, Roberto de Oliveira; SIMONSEN, Mario Henrique. **A nova economia brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez. 2017.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de, VIEIRA, Marcelo Milano Falcão, LOPES, Fernando Dias. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. Foz do Iguaçu - PR. **Anais 23º Enanpad**: Anpad, 1999.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da Unicamp**. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. O domínio social-histórico. *In*: **Os destinos do totalitarismo & outros escritos**. Porto Alegre: L & PM, 1985.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. Sujeito e verdade no mundo social-histórico. Seminários 1986-1987: a criação humana *In*: **Castoriadis**: texto estabelecido, apresentado e editado por Enrique Escolar e Pascoal Vernay. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 24, p. 5-15, set/out/nov/dez, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3. ed.: Unesp, São Paulo, 2007a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação**: exigências e desafios. São Bernardo do Campo-SP. v. 18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

DE GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida-SP: Letras & Ideias, 2007.

DE MASI, Domenico. **Uma simples revolução**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

DIAS PEREIRA, José Maria. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 121-141, jul./dez. 2011.

DOMINGUES, Ivan. O melhor modelo de universidade é o que aposta na diversidade. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 12, n. 20, abr. 2013. [Entrevista].

DRÈZE, Jacques, DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DURKHEIM, Émile. **The evolution of educational thought**: lectures on the formation and development of secondary education in France. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977.

ESTEBAN F.; ROMÁN B. **¿Quo vadis, universidad?** Barcelona: UOC, 2016.

ETZKOWITZ, H. **Hélice Tríplice**: Universidade-Indústria-Governo: Inovação em Movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FANTIN, Jader Tadeu. Breves considerações sobre Hiroshi Saito e as diferenças institucionais entre a Escola de Sociologia e Política e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no período de estruturação das Ciências Sociais em São Paulo. **Áskesis**. São Carlos-SP, v. 6, n. 2, p. 65-80, jul./dez. 2017.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do poder**: Formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**: Análise Crítica/ Fundamentos históricos: 1930-45. Brasília: Plano, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Estado, exceção e violência. **Ciclo de debates**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. <https://cfh.ufsc.br>, 2018.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro Ensinar e Investigar. **Revista Linhas**. Florianópolis, Udesc, v. 13, n. 01, p. 9-23, jan./jun. 2012.

FINKLER, Mirele. Formação profissional e/ou educação universitária: de onde viemos, para onde vamos? **Interface Comunicação Saúde educação**. Botucatu-SP: UNESP, 21(61), p. 465-8, 2017.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 -

1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREEMAN, Christopher. **The 'National System of Innovation' in historical perspective.** UK: Cambridge Journal of Economics, 1995.

FREITAG, Michel. **Le naufrage de l'université.** Paris: La Découverte, 1995.

FREITAS, Ana B. M. Herbart e o neo-humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. Goiânia, **Educativa**, v. 16, n. 1, p. 65-78, jan./jun. 2013.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos.** 14. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FRUTUOSO, Claudinei, MACIEL, Antônio Carlos, TEIXEIRA, Eliane de Araújo. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. **Anais X Seminário Nacional do HISTEDBR**, Campinas-SP, Unicamp, p. 1-22, 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes. **As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão.** 2017. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Repensando o papel da Universidade no Século XXI: demandas e desafios 2013. **Revista Tecnologia e Sociedade.** Curitiba, ed. esp., v. 9, n. 18, 2013.

GOERGEN, P. L. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GUALBERTO, Caio L; CARIO, Silvio A. F.; DIAS, Taísa. Estado e planejamento: o plano de metas do Governo de Santa Catarina (1961 – 1970) – Plameg I e II

enquanto instrumento de política desenvolvimentista. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**. Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 199-232, set./dez. 2012.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Administração e estratégia do desenvolvimento**: elementos de uma sociologia especial da administração. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1966.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Administração e contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1983.

GUIRADO, Marlene. Psicologia Institucional: O exercício da Psicologia como instituição. **Interação em Psicologia**. Curitiba, (13)2, p. 323-333jul./dez. 2009.

GUIRADO, Marlene. **Ironias da educação**. Mudança e contos sobre a mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Volumes I e II. Londres: Heinemann, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAMMES, Érico. A universidade sob impacto: desafios da mudança. In: **Inovação e empreendedorismo na universidade**. AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, Marília Costa (Orgs.) - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2018.

HESSELS, L. K.; VAN LENTE, H. e SMITS, R. In: Search of relevance: the

changing contract between science and society. **Science and Public Policy**. v. 36, n. 5, p. 387-401, 2009.

HOUAISS, Antônio e SALLES, Mauro. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Volumes I e II. Londres: Heinemann, 1984.

HABERMAS J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.

HAMMES, Érico. A universidade sob impacto: desafios da mudança. *In: Inovação e empreendedorismo na universidade*. AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, Marília Costa (Orgs.) - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2018.

HESSELS, L. K.; VAN LENTE, H. e SMITS, R. *In: Search of relevance: the changing contract between science and society*. **Science and Public Policy**. v. 36, n. 5, p. 387-401, 2009.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. *In: Casper, G.; Humboldt, W. V. Um mundo sem universidades?* 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JASPERS, Karl. **The idea of the university**. Londres: Peter Owen, 1965.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Ed.70 Ltda, 1993.

KERR, C. **Os usos da universidade**. 15. ed. Brasília: UNB, 2005.

KETZER, Solange Medina. Arte e técnica: desafios para a inovação do ensino. In: **Inovação e empreendedorismo na universidade**. AUDY, Jorge Luis Nicolas e MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KEYNES, J. M. Economic possibilities for our children. In: **Essays in persuasion**. New York: Harcourt; Brace World, 1932.

KLEBIS, Daniela. Romper com o passado: o modelo de universidade no Brasil ficou muito atrasado, diz criador do plano acadêmico da Federal do ABC. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas-SP, 22/06/2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/o-modelo-de-universidade-no-brasil-ficou-muito-atrasado-diz-criador-do-plano-academico-da-federal-do-abc>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LEAL, Raimundo Santos. Subjetividade e objetividade: o equilíbrio da racionalidade nos estudos. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, v. 6, n. 11, p. 61-74, jan./jun. 2005.

LEITE LOPES, José. Reflexões sobre a Universidade. **Revista Educação Brasileira**, SP, v. 7, n. 15, p. 103-12, 2º sem. 1985.

LESSA, Carlos. **Quinze anos de política econômica**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINS, Zenilda Nunes. **Faculdade de Educação: projeto e realidade**. 2. ed. Florianópolis: Udesc, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. Campinas-SP: Alínea, 2010.

MAASSEN, P. A new social contract for higher education? In: GOASTELLE, G.; PICARD, F. **Higher education in societies**. G. G. and F. Picard (Eds.) Sense Publishers, p. 33-50, 2014.

MACHADO, Nuno Miguel Cardoso. Karl Polanyi e o “Grande Debate” entre substantivistas e formalistas na antropologia econômica. **Economia e sociedade**, Campinas-SP, v. 21, n. 1, p. 165-195, abr. 2012.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson (org.). **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MANNHEIM, K. **O homem e a sociedade**: estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola**: a extensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, Brasília-DF, v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; GUTTSCHOW, Gisele Gutstein. Modernização para a educação catarinense: contribuições do seminário socioeconômico e do Cepe. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais eletrônicos[...]**. João Pessoa: UFPB, p. 1056-1075, 2017.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 14, p. 132-150, maio/ago, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-INEP. **Censo da Educação Superior de 2018**. Brasília-DF, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**.

São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

MOSQUERA, Juan J. M. Princípios da universidade no século XXI: Universidade e produção do conhecimento. In: **Inovação e empreendedorismo na universidade**. AUDY, Jorge Luis Nicolas e MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MUZI e DRUGOWICH. **Os desafios da autonomia universitária**. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco, 2018.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [*bildung*] na elaboração do sistema educacional alemão. **Conjectura: Filosofia da Educação**. Caxias do Sul-RS, v. 21, n. 2, p. 385-405, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. **Revista Alfa**. São Paulo, 58 (3), p. 571-591, 2014.

PAIM, Antonio. **A UDF e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1981.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v.14, n.2, p. 147-161, out. 2002.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da universidade e a transformação da inteligência universitária**. Florianópolis: Insular, 2002a.

PAVIANNI, Jaime. **Problemas de filosofia da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

PAZETO, Antonio Elizio. **Projeto Universitário Brasileiro – a necessidade de uma rediscussão**. 1995. Tese (Doutorado em Educação), FE-UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

PEREIRA AGUIAR, Elisabete Monteiro de. A universidade da modernidade

nos tempos atuais. **Avaliação**: revista de avaliação da educação superior. Campinas, Sorocaba-SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PEREIRA AGUIAR, Elisabete Monteiro de. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**, Campinas, SP, nº 14, julho/setembro, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.org.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>. Acesso em 09 de agosto de 2019.

PEREIRA José M. D. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.121-141, jul./dez. 2011.

PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento institucionalista: principais abordagens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 10-19, abr. 2007.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**. 2. ed. São Paulo: Campus, 2000.

PONTE, João Pedro Mendes da. **Actas do ProfMat (CD-ROM, Investigar, ensinar e aprender)**. Lisboa: APM, Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências, p. 25-39, 2003.

PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

RATTNER, Henrique. Indicadores Sociais e Planificação do Desenvolvimento. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá-PR, n. 30, p. 1-10, nov. 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade do 3º Milênio**: Plano Orientador da UENF. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. 1993.

RIBEIRO, Maria das Graças. A educação superior norte-americana: gênese de um modelo. **Hist. Educ. [Online]**. Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 75-93, jan./abr. 2016.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A gestão universitária:** um estudo na UFPA, de 2001 a 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Pedagogia, UFPA, Belém, 2013.

RIBEIRO, Ricardo Lodi. A autonomia universitária nunca foi tão importante no Brasil. **Consultor Jurídico.** <https://www.conjur.com.br>. Acesso em 05/10/2019.

RINGER, F. K. **O declínio dos mandarins alemães:** a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933. São Paulo: Edusp, 2000.

ROCHA, José A. de Lima. **A questão da autonomia universitária.** Salvador. Portal Grabois: Edição 54, 1999.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1998.

SAMPAIO, Helena. Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 -1990. **Documento de Trabalho 8/91.** São Paulo: NUPES-USP, 1991.

SAMPAIO, Vitor F. Reflexão sobre o conhecer si mesmo como acesso ao sentido. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v.5, n.1, p. 36-43, jan./jul. 2013.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil:** Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTIAGO, Emerson. Desenvolvimentismo. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/economia/desenvolvimentismo/>. Acesso em 23 set. 2019.

SANTOS, Boaventura S. Da ideia de universidade a universidade de idéias. *In:* SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura S. Da ideia de universidade a universidade de idéias. *In:* SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura S. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coimbra, 2008.

SANTOS, Maria de Moura Lorena. A comunidade moral em Tomás de Aquino. **Cadernos do PET Filosofia**. Lorena-SP, v. 6. n° 12, p. 1-10, Jul/Dez 2015.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino. São Paulo. **Anais....** São Paulo: USP, 1998.

SARAMAGO, José. **Democracia e universidade**. Belém: Edufpa, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O futuro da universidade entre o possível e o desejável**. Texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária” realizado na Unicamp em 10 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

SCOTT, W. Richard. **Institutions and Organizations**. 2nd ed. London Kingdom: Sage Publications, Inc. 2001.

SELL, Carlos Eduardo. As duas teorias do patrimonialismo em Max Weber: do modelo doméstico ao modelo institucional. **X Congresso da ABCP - Associação Brasileira de Ciência Política**, Belo Horizonte, 2016.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun. 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Ana Paula da; OLIVEIRA, Julieta Teresa Aier de. O modelo cooperativo

de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. **Rev. Ceres**, Viçosa - MG, v. 57, n.3, p. 297-306, mai/jun, 2010.

SOUSA, Antonio Heronaldo. A autonomia universitária no contexto da Udesc. [HTTP://portal.inpeau.ufsc.br/2013/03/14/aula-inaugural-doppgau/](http://portal.inpeau.ufsc.br/2013/03/14/aula-inaugural-doppgau/) Acesso em 6/10/2019.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas-SP: Alínea, 2000.

SOUZA ARAÚJO, José Carlos. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **Aprender** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista-BA, v. 7, n. 12, p. 65-81, 2009.

SUCUPIRA, Newton. Amplitude e Limites da autonomia universitária, Parecer CFE nº 76. In: **Documenta**. Rio de Janeiro, Junho, nº 4, p. 45-54, 1962.

SUCUPIRA, Newton. A livre-docência: sua natureza e sua posição no ensino superior brasileiro. **Forum**. Rio de Janeiro, 1(3), p. 3-42, jul/set., 1977.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, p. 181-188, jan./mar. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da Reconstrução da Universidade Latino-Americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC/INEP, Rio, jan./mar 1967.

TEIXEIRA, Evilázio. Tradição e inovação: um desafio para a universidade do século XXI. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 65-70, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Evilázio, AUDY, Jorge Luis Nicolas. Universidade católica: entre a tradição e a renovação - Os desafios da construção de uma Universidade

Empreendedora. *In: Inovação e empreendedorismo na universidade.* AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TERRA, Ricardo Ribeiro. Humboldt e a formação do modelo de universidade de pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, USP, v. 24; n. 1, p. 133-150, 2019.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. A Universidade e sua Utopia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 50, n. 112, 223-231, out./dez., 1968.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. **Subsídio para o plano de reforma da Universidade Federal da Bahia**. Salvador, 1965 (Mimeo).

ULLMANN, Reinhold, Bohnen, Aloysio. **A universidade** – das origens à Renascença. São Leopoldo-RS: Unisinos, 1994.

VELHO, G. Universidade e pluralismo sociocultural. *In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K.E. Novas epistemologias: desafios para a universidade do futuro.* Rio de Janeiro: Ed. NAU; PUC-Rio, 1999.

WALLERSTEIN, E. **Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido.** Una ciência social para el siglo XXI. UNAM, México. 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores por ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



Antonio Elizio Pazeto

(apazeto@yahoo.com.br)

É professor da Udesc, formado em Pedagogia e Letras, com Mestrado e Doutorado em Educação. Pazeto atua na educação há 50 anos e seu currículo apresenta a seguinte experiência profissional:

Exerceu cargos de professor e diretor de escolas

de educação básica

Foi professor de educação superior na Universidade do Contestado, Unisul e Udesc

Foi Gerente de Educação Superior da Secretaria de Estado da Educação

Coordenou a criação da Universidade do Contestado e foi seu primeiro Reitor

Integrou a Missão de Paz da ONU em Timor Leste, ao exercer o cargo de

Assessor Sênior em Planejamento da Educação

Foi Diretor de Educação Básica e Profissional da Secretaria de Estado de Educação

Foi membro da Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação do INEP

Tem dezenas de publicações e trabalhos apresentados no Brasil e exterior na área da educação básica e superior, com ênfase em formação, gestão educacional e universitária

Atualmente é avaliador do INEP para universidades e cursos superiores.

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

